

**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**SILVANA ELISA DE MORAIS SCHUBERT**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA  
SURDOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO (1990-  
2017): IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

**CURITIBA**

**2017**

**SILVANA ELISA DE MORAIS SCHUBERT**

**LIMITES E POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA  
SURDOS NO CONTEXTO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO (1990-  
2017): IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima Rodrigues Pereira.

**CURITIBA**

**2017**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sydney Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

S384 Schubert, Silvana Elisa de Moraes.

Limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão (1990-2017): implicações à formação de professores / Silvana Elisa de Moraes Schubert; orientadora Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Rodrigues Pereira.  
389f.

Tese (Doutorado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017.

1. Educação bilíngue. 2. Formação de professores para a educação básica de surdos. 3. Política de inclusão.  
4. Bilinguismo e colonialismo. I. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação/ Doutorado em Educação.  
II. Título.

CDD – 371.9123

## AGRADECIMENTOS

Este é um momento muito difícil, pois ao agradecermos corremos risco de deixar alguém de fora. Assim, começo agradecendo a quem não pode ser esquecido: agradeço a Deus, tão desacreditado na academia, mas tão presente em minha vida, em minha história e em minhas conquistas. Portanto, assim como Jó (42:5), quero dizer que eu o conhecia só de ouvir falar, mas hoje meus olhos o veem e se cheguei até aqui, foi porque o Senhor me sustentou. Agradeço pela sabedoria e força, pelas muitas vezes que me prostrei e o Senhor me levantou e disse “Não temas, porque sou contigo”. Eu o agradeço acima de todas as coisas e pessoas. Minha gratidão, porque eu creio e sua graça me basta.

Agradeço ao meu esposo, Rui, pelo cuidado e paciência, pelas centenas de formatações nos textos, pelo apoio nos gráficos e por me ouvir e aos poucos tornar aquilo que lhe era estranho em um tema particular. Meu muito obrigado. À minha filha Allana, obrigada pela compreensão, por entender minha ausência, mesmo que presente, por ser essa pessoa afetuosa e que me apoia. Ao Murilo, obrigada pelo café nos momentos de cansaço e pela companhia nas madrugadas. E a ambos, pelo abraço apertado nas horas em que eu queria desistir, mas vocês não me deixaram, afinal “Quem é o exemplo nesta casa?”. Espero que a partir de agora sejam vocês exemplos de força e de responsabilidade, pois se eu concluí foi principalmente por amar vocês.

A todos os meus colegas do grupo de pesquisa TEPE, especialmente a Cris, Luiz, Kiko, Priscila e Márcia, pela companhia até o último momento. Ufa! Parecia impossível, mas chegou pra mim, vai chegar pra vocês também. Aos amigos Ronaldo Quirino e Eliane Dutra Lins, porque sem vocês eu seria a metade de mim. Ronaldo, companheiro para a escrita e crítico nas horas certas. Eliane, a alegria que anima até de longe. Vocês começaram e concluíram comigo. Marcinha (Rita Marcia) e Luiz André, obrigada pela presença em todo lugar comigo, amigos assim são raridades.

Agradeço a Mariane Mendes, por compartilhar comigo em muitas viagens e pontes aéreas, pelo incentivo e pelas muitas vezes em que se dispôs a me ajudar. Você mora no meu coração. A Angela Paloma e a Samuel, pela prontidão em me ajudar, pelo bom papo e pelas etapas vencidas, amigos que eu quero pertinho sempre. Aos amigos do chão da escola, que são tantos que seria impossível apontar

um por um sem ter que fazer um longo discurso, somente agradeço a vocês todos. Eu não tenho força sobrenatural, mas vocês fizeram com que eu sentisse que sim.

Agradeço aos amigos e colegas surdos, pois são vocês que motivam e impulsionam as minhas pesquisas. Mesmo diante da timidez, estarei sempre pronta para trocas e apoio, garantindo que a relação surdo/ouvinte pode existir sem exploração da essência do outro, mas com doação e reciprocidade. Eu deixo um pouco de mim e sempre recebo algo de vocês. Abraços e gratidão sinalizados.

Minha gratidão aos colegas professores surdos e ouvintes das instituições visitadas e seus gestores, pelo compromisso com a educação e pela tentativa de acerto. Precisamos entender que não somos os únicos responsáveis pela educação, mas em nossas mãos o processo pode fluir ou estagnar, façamos o melhor.

Às lideranças surdas, mulheres e homens que venceram o preconceito e a ideia de incapacidade e hoje são pós-doutores, doutores, mestres, especialistas, são professores, psicólogos, arquitetos e outras inúmeras possibilidades que temos acompanhado. Vocês são motivo de orgulho para a comunidade surda e para toda a nação.

Agradeço à minha orientadora pelas vezes que me fez olhar para mim mesma e para o objeto de pesquisa, que me questionou e me fez questionar, professora Maria de Fátima Rodrigues Pereira, minha gratidão por ter insistido, por me fazer acordar, brigar, crescer e defender esta tese. Mas acima de tudo, por me ajudar entre contradições e lutas a defender “*eu mesma!*”. Não poderia deixar de agradecer aos professores que aceitaram o desafio de compor a banca avaliadora: Simone Flach, Maria Antonia, Pedro Leão, que brilhantemente participaram para a construção do texto, e a Sueli Fernandes, militante nas lutas pela educação bilíngue e pelos surdos, que merece nossa gratidão, pois nos ensinou muito e ainda poderá contribuir significativamente para a melhoria da educação de surdos neste país.

Agradeço à minha mãe, por ser guerreira, mãe forte que concorda com minhas loucuras e me impulsiona a prosperar sempre. Às minhas irmãs, cunhadas e cunhados, por serem meu suporte. Aos sobrinhos, por facilitarem os ‘desajustes’ na minha escrita. Às minhas tias, primos e afilhados, aos camaradas do SISMMAR. Agradeço à Igreja Presbiteriana de Araucária pelo sustento em oração. Gratidão imensurável. “Ebenézer”!

SilSchubert

Dedico à minha família, mãe, esposo e filhos, e aos amigos, que cabem nos dedos da minha mão.

... O importante é fazer as coisas com gosto (...) verá agora que a tese pode ser vivida como um jogo, uma aposta, uma caça ao tesouro (...) se fez de bom gosto, há de querer continuá-la (ECO, 1989, pp.169-170)

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto os limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão e as implicações para a formação de professores no período de 1990 a 2017. Interrogamos quais são os limites e possibilidades presentes nas políticas de inclusão para que a educação bilíngue se efetive e de que modo podem contribuir com a formação de professores para a educação básica de surdos. Justificamos a pesquisa nas dificuldades históricas que os surdos enfrentam para que a Língua de Sinais seja reconhecida como necessária à sua educação e inserção social. O objetivo geral esteve em desvelar se há ou não presença de bilinguismo nas políticas de inclusão, que possibilite formação de professores para surdos e efetivação da educação bilíngue em Libras-Língua portuguesa. Os objetivos específicos para a consecução desta pesquisa foram: 1) perquirir se o bilinguismo se faz presente nas políticas de inclusão para a formação de professores; 2) interpelar os cursos de formação de professores, nomeadamente os de Pedagogia em Curitiba e Região Metropolitana no Estado do Paraná, quanto à presença do componente curricular Libras e educação bilíngue; 3) analisar a realidade de professores que trabalham com surdos, para constatar se há consonância com as políticas e se o bilinguismo para surdos está na formação continuada e nas práticas em sala de aula, suas condições, limites e possibilidades. Para alcançar os objetivos realizamos análise de documentos nacionais, internacionais e documentos produzidos a partir dos movimentos sociais dos surdos sobre educação e inclusão. Realizamos entrevistas e questionários com gestores, professores surdos e ouvintes que trabalham com surdos na educação básica e ensino superior, além de pesquisa de campo em instituições com matrículas de surdos. Elegemos para subsidiar a pesquisa o Método da Economia Política, destacamos as categorias de método: totalidade, contradição e mediação e as categorias do objeto: política, inclusão, colonialismo e bilinguismo as quais possibilitaram com a contribuição da literatura pertinente, a análise dos dados empíricos e chegar à tese ora apontada e defendida de que os limites e possibilidades do bilinguismo e por consequência da educação bilíngue, estão no bojo das políticas para a inclusão e que cada avanço no sentido da formação bilíngue se encontra no escopo da formulação e implementação dessas políticas. As políticas de inclusão favoreceram os debates sobre o bilinguismo na educação e formação de professores, mas ainda não garantiram a Libras como língua materna ou língua de referência para os surdos brasileiros e quando defendida desse modo, é tensionada pela hegemonia da língua do oral do país. A língua de sinais é predominantemente apresentada na formação de professores como instrumento de acesso à Língua Portuguesa, mas não como primeira língua para as mediações educacionais dos surdos. Todavia já há cursos de formação bilíngue, no que se destaca o trabalho do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Apesar dessas iniciativas, estamos longe de superar práticas colonialistas. Constatamos que a Libras é essencial mas exige a presença do bilinguismo e educação bilíngue, direitos historicamente negados às gerações de surdos, mesmo sendo apresentados nos documentos referentes à inclusão. Esta tese constitui-se junto com outros estudos sobre o tema, uma contribuição para que se revejam as políticas inclusivas e aponta à necessidade de se somarem lutas nesse sentido.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue; Formação de professores para a educação básica de surdos; Políticas de inclusão; Bilinguismo e Colonialismo.



## ABSTRACT

This research had as the object of studies the limits and possibilities of bilingualism education in the inclusion policies context and its implication to the teachers training in the period between the decade of 1990 and 2017. It was inquired what are the limits and possibilities present in the inclusion policies for the bilingualism education be effective and how they can contribute to teacher formations for the deaf basic education. This research is justified due the historical difficulties that the deaf have faced to have the Sign Language recognized as necessary for their education and social insertion. The general objective of this study is to unveil if there is or not the presence of bilingualism in the inclusion policies that allow the teachers formation for the deaf and the effectiveness of bilingual education in Libras-Portuguese language. It has the following specific objectives: 1) to investigate whether the bilingualism is present in teacher training in the context of inclusion policies; 2) to examine the teacher training courses, specifically the Pedagogy courses in Curitiba and in the metropolitan region, Paraná State, regarding the presence of Brazilian Sign Language curricular component and the bilingual education; 3) to analyze the reality of teachers working with the deaf, if it is consistent with the policies and if the bilingualism is found in the continued education and classroom practices observing their conditions, limits and possibilities. In order to reach these objectives it was analyzed national and international documents and those produced by deaf social movements about education and inclusion. It was realized questionnaires and interviews with managers, deaf teachers and listeners who work with the deaf in basic education and higher education, it was also done a field research in institutions with deaf students. It was applied the Political Economic Method using the following categories: totality, contradiction, mediation; and it was elected the following object categories: politics, inclusion, colonialism and bilingualism, enabled, with the contribution of pertinent literature, the analysis of the empirical data and it led to the following thesis: the limits and possibilities of bilingualism, therefore bilingual education, are at the heart of inclusion policies and that every move towards bilingual training is within the scope of policy formulation and implementation. The inclusion policies have favored debates on bilingualism in the education and teacher training, but they still do not guarantee the Brazilian Sign Language as the mother tongue for Brazilian deaf people and, when defended as so, it is stressed by the hegemony of the Portuguese language. Thus, sign language is predominantly presented in the teachers training as an instrument of access to the hegemonic language, but not yet, as the first language for the educational mediation of deaf people. However, there are already a few bilingual training courses, for instance, the work of INES (National Institute of Deaf Education). Despite this few initiatives, we are far from overcoming colonialist practices. It concludes that Libras is essential but it demands the presence of bilingualism and bilingual education. This thesis, together with other studies on the theme, contributes to the revision of policies and points out the need to add struggle in this direction.

**Key-words:** Bilingual Education, Teacher education for the deaf basic education; inclusion policies, bilingualism and colonialism.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUADRO DAS SÍNTESES DOS CONCEITOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO EM MENDES - 2006 .....	106
QUADRO 2 – QUESTÃO APENAS PARA PROFESSORES SURDOS (QUESTÃO ABERTA): QUANTO AO PLANEJAMENTO, NECESSIDADE DE APOIO PARA SANAR DÚVIDAS, RECURSOS VISUAIS E A METODOLOGIA ADOTADA. BASE NOS QUESTIONÁRIOS.....	230
QUADRO 3 – DAS PRODUÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL CONFORME ORIGEM - 1996 – 2014 ..	287
QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DA COLETA DE PRODUÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DOS AUTORES OUVINTES E SURDOS NO BRASIL– 1996- 2014 .....	293
QUADRO 5 – SÍNTESES DOS AUTORES BRASILEIROS SOBRE BILINGUISMO E/OU EDUCAÇÃO BILÍNGUE NOS ANOS DE 1996 A 2014.....	309
QUADRO 6 – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES NÃO SELECIONADAS PARA COMPOR A PARTE ESPECÍFICA DA TESE. (BASE QUADRO DO APÊNDICE 1) .....	315
QUADRO 7 – DOCUMENTOS SOBRE INCLUSÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS...	317
QUADRO 8 – EDUCAÇÃO BILÍNGUE NOS DOCUMENTOS LEGAIS, NORMATIVOS E DA SOCIEDADE .....	328
QUADRO 9 – RECONHECIMENTO E REGULAMENTAÇÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ:.....	332
QUADRO 10 – APRESENTAÇÃO GERAL DE COMO OFERTARAM A EDUCAÇÃO PARA SURDOS QUANDO RECONHECIDA E REGULAMENTADA A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.....	336
QUADRO 11 – DEVOLUTIVAS POR MEIO DE <i>E-MAILS</i> QUANTO AS EMENTAS DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA. INSTITUIÇÕES 1-3.	337
QUADRO 12 – RESPOSTA DAS INSTITUIÇÕES QUANTO A EMENTA E GRADE CURRICULAR- INSTITUIÇÕES 4-8. ....	338
QUADRO 13 – EMENTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA - INSTITUIÇÕES 9 A 16. ....	339
QUADRO 14 – SOBRE AS SIGLAS USADAS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA:.....	345
QUADRO 15 – FACILIDADES E DIFICULDADES DOS PROFESSORES <b>OUVINTES</b> PARA O TRABALHO POR ORDEM DE DESTAQUE – BASE NOS QUESTIONÁRIOS. ....	346

QUADRO 16 – FACILIDADES E DIFICULDADES DOS PROFESSORES <b>SURDOS</b> PARA O TRABALHO POR ORDEM DE DESTAQUE – BASE NOS QUESTIONÁRIOS. ....	347
QUADRO 17 – COMO ORGANIZA SEU TRABALHO PEDAGÓGICO? ATÉ 5 ITENS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA- BASE NOS QUESTIONÁRIOS.....	347
QUADRO 18 – QUAL A MELHOR FILOSOFIA OU METODOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS.....	348
QUADRO 19 – PERFIL OU COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DE SURDOS. ELENCAR PELO MENOS 3 – VOCÊ AS TEM JUSTIFIQUE.....	348
QUADRO 20 – QUAL A FILOSOFIA OU ABORDAGEM ADOTADA PELA ESCOLA EM QUE VOCÊ TRABALHA COM SURDOS? JUSTIFIQUE. (OBSERVAÇÃO PERGUNTA FEITA APENAS PARA OS PROFESSORES OUVINTES) .....	350
QUADRO 21 – NA PRÁTICA COTIDIANA DOS PROFESSORES QUAL A ABORDAGEM ADOTADA? JUSTIFIQUE. (OBSERVAÇÃO: PERGUNTA FEITA APENAS PARA OS PROFESSORES OUVINTES) .....	350
QUADRO 22 – NA ESCOLA EM QUE VOCÊ TRABALHA LIBRAS É OFERTADA COMO DISCIPLINA CURRICULAR? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS.....	351
QUADRO 23 – O QUE O LEVOU A TRABALHAR COM SURDOS. COMO FOI SEU INGRESSO NO TRABALHO E NA INSTITUIÇÃO? .....	351
QUADRO 24 – QUAL OU QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR QUE O SURDO ALMEJA? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS. (OBS. CONSIDERAMOS ESSA PERGUNTA PERTINENTE DEVIDO AO DOCUMENTO A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS- 1999). .....	352
QUADRO 25 – QUE TIPO DE PROFESSOR OS SURDOS QUEREM? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS. (OBS. CONSIDERAMOS ESSA PERGUNTA PERTINENTE DEVIDO AO DOCUMENTO A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS- 1999). .....	353
QUADRO 26 – O QUE VOCÊ CONHECE DAS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS? E O QUE ACREDITA QUE DEVERIA CONSTAR NESSAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM SURDOS? DESTAQUE ATÉ 5 ASPECTOS. - BASE DOS QUESTIONÁRIO.....	353
QUADRO 27 – QUE TIPO DE REGULAMENTAÇÃO POLÍTICA VOCÊ SENTE FALTA QUANTO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA TRABALHAR COM SURDOS E A PRÓPRIA EDUCAÇÃO DE SURDOS? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS. ....	354
QUADRO 28 – INDEPENDENTE DA ABORDAGEM ADOTADA PELA INSTITUIÇÃO EM QUE VOCÊ TRABALHA. VOCÊ É PROFESSOR BILÍNGUE? JUSTIFIQUE. - BASE NOS QUESTIONÁRIOS. ....	355

QUADRO 29 – INDEPENDENTE DA METODOLOGIA QUE A INSTITUIÇÃO PARA A QUAL VOCÊ TRABALHA ADOTA. É POSSÍVEL A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS? JUSTIFIQUE. - BASE NOS QUESTIONÁRIOS/ PROFESSORES OUVINTES.....	355
QUADRO 30 – QUE TIPO DE FORMAÇÃO É NECESSÁRIO PARA O PROFESSOR QUE TRABALHA COM SURDOS? - BASE NOS QUESTIONÁRIOS – PROFESSORES OUVINTES.....	356
QUADRO 31 – PARTICIPA OU PARTICIPOU DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS. ....	357
QUADRO 32 – AS FORMAÇÕES DESTACAM CONTEÚDOS REFERENTES AO PROCESSO EDUCACIONAL DOS SURDOS? AUXILIAM NA PRÁTICA DE SALA DE AULA? JUSTIFIQUE – PROFESSORES OUVINTES – BASE NOS QUESTIONÁRIOS. ....	357
QUADRO 33 – VOCÊ SERIA UM BOM FORMADOR DE PROFESSORES PARA SURDOS? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS.....	358
QUADRO 34 – QUESTÃO APENAS PARA PROFESSORES SURDOS: PLANEJAMENTO RECURSO E METODOLOGIA. BASE NOS QUESTIONÁRIOS. ....	359

## LISTA DE TABELA

TABELA 1 – COMO A LIBRAS APARECE NA MATRIZ CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO:.....	158
TABELA 2 – TEVE LIBRAS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA? .....	171
TABELA 3 –SOBRE CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA E NÍVEL DE FLUÊNCIA LINGUÍSTICA EM LIBRAS- BASE NOS QUESTIONÁRIOS 2015/2016.....	196
TABELA 4 – PARTICIPANTES DA PESQUISA POR GÊNERO.....	345
TABELA 5 – FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	345

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO A – PRODUÇÕES DE TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL POR ANO - REFERENTES AO PERÍODO DE 1996 A 2014. ....	69
GRÁFICO B – SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL POR TIPO E/OU PROGRAMA – 1996 A 2014 .....	71
GRÁFICO C – AUTORES DAS PRODUÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL CONFORME ORIGEM – 1996- 2014.....	73
GRÁFICO D – TIPOS DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECEM O CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARANÁ.....	153
GRÁFICO E – ANÁLISE DAS PÁGINAS <i>ONLINE</i> DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR / CURSO DE PEDAGOGIA .....	154
GRÁFICO F – RETORNO DAS INSTITUIÇÕES QUANTO À SOLICITAÇÃO DE EMENTA POR E-MAIL.....	155
GRÁFICO G – COMO A LIBRAS ESTÁ REPRESENTADA NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA .....	157
GRÁFICO H – APRESENTAÇÃO DA LIBRAS NAS MATRIZES OU EMENTAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA.....	159
GRÁFICO I – CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA DE LIBRAS NAS INSTITUIÇÕES .....	160
GRÁFICO J – TEMPO DE TRABALHO (PROFESSORES SURDOS E OUVINTES) A PARTIR DE QUESTIONÁRIO – 2015/2016. ....	190
GRÁFICO K – TEMPO DE TRABALHO COMO PROFESSOR - ANÁLISE ESPECÍFICA COM PROFESSORES SURDOS - COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS 2015/2016.....	191
GRÁFICO L – TIPO DE INSTITUIÇÃO QUE OS PROFESSORES TRABALHAM COM A EDUCAÇÃO DE SURDOS - CONFORME OS QUESTIONÁRIOS - 2015/2016. ....	192
GRÁFICO M – REFERENTE À ESPECIALIZAÇÃO – CONFORME QUESTIONÁRIOS- 2015/2016. ....	193
GRÁFICO N – SOBRE CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA DE SINAIS - COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS 2015/2016. ....	195
GRÁFICO O – AUTOAVALIAÇÃO DO NÍVEL LINGUÍSTICO INDEPENDENTE DA CERTIFICAÇÃO- COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS- 2015/2016.....	197

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAEE-S	Centro de Atendimento Educacional Especializado - Surdez
CAS	Centro de Atendimento aos Surdos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEC	Comissão de Educação e Cultura
CEE	Conselho Estadual da Educação
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CESB	Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CF	Constituição da República Federativa do Brasil ou Constituição Federal
CMAEE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
CP	Conselho Pleno
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEEIN	Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EaD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FM	Frequência Modulada
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Intérprete Educacional
IES	Instituição de Ensino Superior
IFs	Institutos Federais
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
INDL	Inventário Nacional da Diversidade Linguística
INES	Instituto de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPHAN	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPOL	Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua brasileira de sinais ou Língua de sinais brasileira
LIBRAS	Língua brasileira de sinais ou Língua de sinais brasileira
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
L.P	Língua Portuguesa
L.S.	Língua de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MHD	Método Materialismo Histórico Dialético
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NT	Nota Técnica
NY	Nova Iorque
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCD	Pessoa Com Deficiência
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE	Plano Decenal de Educação
PHD	<i>Doctor of Philosophy</i> , ou Doutor da Filosofia
PL	Projeto de Lei



PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPE	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRELAC	Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa.
PROMEDLAC	Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro Próprio do Magistério
SEED/PR	Secretaria da Educação do Estado do Paraná
SEED/SUED	Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional Área da Surdez
SIDRA	Sistema IBGE de Recuperação Automática
Sistema FM	Sistema de Frequência Modulada
SEM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TILS	Tradutor Intérprete de Língua Brasileira de sinais
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UNESCO	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>19</b>
<b>1 MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CIRCUNSTANCIAMENTO DO OBJETO</b> .....	<b>28</b>
1.1 O MÉTODO DA ECONOMIA POLÍTICA E AS CATEGORIAS DO OBJETO .	30
1.2 CATEGORIAS DE CONTEÚDO: POLÍTICAS, INCLUSÃO, COLONIALISMO E BILINGUISMO.....	39
1.2.1 A Categoria Política e breve trajetória histórica da política educacional de surdos .....	39
1.2.2 A categoria inclusão no modo de produção capitalista.....	46
1.2.3 A categoria colonialismo .....	51
1.2.4 A Categoria bilinguismo .....	57
<b>2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS..</b>	<b>64</b>
2.1 APROXIMAÇÕES DAS PRODUÇÕES COM O TEMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS .....	75
2.1.1 Produções que apontam a política de bilinguismo e práticas colonialistas.....	76
<b>3 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>99</b>
3.1 PRIMEIRO PERÍODO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS MUNDIAIS E DO NEOLIBERALISMO - 1990- 2000.....	101
3.1.1 O Estado do Paraná e o reconhecimento da Libras .....	110
3.2 SEGUNDO PERÍODO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A DEFESA DO BILINGUISMO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS - IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES - 2001-2008.....	113
3.2.1 Estado do Paraná ações para o bilinguismo na formação dos professores .	121
3.3 TERCEIRO PERÍODO: AVANÇOS E LIMITES DA INCLUSÃO NO SENTIDO DO BILINGUISMO - 2009-2016 .....	125
3.3.1 Dados do Paraná Referentes à Educação de Surdos e Formação de Professores .....	132
3.4 SÍNTESE DESTA SEÇÃO.....	134
<b>4 O BILINGUISMO LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARANÁ</b> .....	<b>142</b>

4.1	LUTAS, DEBATES E DECISÕES PARA A POLÍTICA DA LIBRAS; IMPLICAÇÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA .....	145
4.2	DILEMAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO BRASIL .....	150
4.2.1	Libras e o Bilinguismo nos Cursos de Pedagogia no Paraná .....	152
4.3	ANÁLISE DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	161
4.4	O BILINGUISMO LIBRAS-PORTUGUÊS NA FALA DOS PROFESSORES E ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA PÓS REGULAMENTAÇÃO DA LIBRAS.....	168
4.4.1	Quanto à língua de sinais na formação do professor da educação básica...	168
4.4.2	O curso de Pedagogia – Formação para a Libras e as especificidades dos surdos. ....	171
4.5	PEDAGOGIA ESPECÍFICA PARA SURDOS - INES E PARCEIROS .....	175
<b>5</b>	<b>BILINGUISMO NAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE SURDOS.....</b>	<b>187</b>
5.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	189
5.2	BILINGUISMO PRESENTE OU NÃO NO TRABALHO DOS PROFESSORES.....	194
5.2.1	O bilinguismo na organização do trabalho pedagógico dos professores da educação básica .....	203
5.2.2	O bilinguismo na formação dos professores de surdos .....	210
5.2.3	Formação do professor de surdos .....	226
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>243</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>256</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA: .....</b>	<b>285</b>
	<b>APÊNDICES .....</b>	<b>287</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>364</b>

## INTRODUÇÃO

Iniciamos a tese com as palavras de Marx: “Todo começo é difícil e isso vale para toda ciência” (MARX, 2013, p.77), é esse o sentimento ao começar a escrita.

Nos processos de pesquisa sempre há muitas dúvidas, a superação exige aproximações e distanciamentos para que possamos responder às questões que nos colocamos nesta tese, principalmente referentes à educação enquanto prática social para a formação e humanização do surdo.

Revisitando as Teses Ad Feuerbach (terceira tese), encontramos uma das razões que orienta a presente tese “...o próprio educador deve ser educado” (MARX<sup>1</sup>,1996, p.12 e 2001, p.100- III tese). Isso porque pessoas e circunstâncias são historicamente modificadas pela ação dos homens.

A partir dessa compreensão, destacamos que o objeto de investigação desta tese está nas políticas de inclusão: os limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão e as implicações para a formação de professores no período de 1990 a 2017. Considere-se, inicialmente, para a relevância do tema da tese, o número de surdos da população brasileira e a dificuldade da categoria surdo, uma vez que o IBGE trabalha com o descritor *deficiência auditiva*.

Embora importante para a pesquisa, a categoria deficiência auditiva é questionada pela abrangência, o que suscita divergências entre os estudiosos. Todavia, consideramos os dados do IBGE e também do INEP, em que a categoria utilizada é D.A. (deficiência auditiva), mas utilizaremos o termo surdo neste texto para nos referirmos a essas pessoas, considerando o Artigo 2º do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) e por revelar respeito social e cultural às pessoas que não ouvem e se identificam desse modo a partir dos movimentos sociais dos surdos.

---

<sup>1</sup> As *Teses sobre Feuerbach ou Ad Feuerbach*, foram escritas como notações por Marx na Primavera de 1845, sem intenção de publicá-las. Segundo autores como Labica (1990), Engels publicou as teses pela primeira vez em 1888 como apêndice da obra *Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica*. Como Marx e Engels eram parceiros em muitas produções, Engels introduziu no manuscrito de Marx pequenas modificações formais, no entanto estas não tornam as teses uma coprodução com Marx. As teses consultadas fazem parte da publicação da obra *A Ideologia Alemã* da Editora Boitempo. Como não tivemos acesso à tradução clássica, fizemos uso de duas edições e traduções de *A Ideologia Alemã de Marx e Engels* (1996 e 2001). Cabe novamente destacar que as teses são manuscritos de Marx e não de Marx e Engels.

Dados do censo demográfico do IBGE (2010) apontam para a existência de três categorias para a deficiência auditiva: os que não conseguem ouvir de modo algum; os que apresentam grande dificuldade para ouvir; e os que apresentam alguma dificuldade para ouvir. Sendo 344.206 pessoas com deficiência auditiva que não conseguem ouvir de modo algum, das quais 85.755 frequentam escola ou creche. Existem 1.798.967 pessoas com deficiência auditiva que apresentam grande dificuldade para ouvir e 175.413 delas estão frequentando creche ou escola. Segundo o mesmo censo, das 7.574.145 pessoas que apresentam alguma dificuldade para ouvir, um total de 930.514 frequentam escola ou creche.

Ao considerar o número de surdos no Brasil, apontamos que o total de 9.717.318 considerados deficientes auditivos perfazem 5,09% da população brasileira. Desses, 1.191.682 frequentam creche ou escola. A partir dos dados apresentados, constatamos que apenas 12,26% dessas pessoas estão matriculadas em escolas ou creches, um agravante em relação à importância da aquisição linguística e interações desses estudantes.

Temos ainda informações encontradas no *Inclusão já*. Formado em 1996 por pesquisadores que defendem o direito à educação inclusiva, o *site* apresenta os dois termos, surdo e deficiente auditivo, e aponta para os dados do MEC/INEP de 2003 com um demonstrativo de 55.024 matrículas de estudantes surdos e com deficiência auditiva na educação básica, dos quais 19.782 (equivalente a 36%) estavam matriculados em escolas comuns de educação inclusiva. (Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2011/06/bilingue.jpg>> Acesso em 23 de dezembro de 2016).

Segundo o mesmo *site*, em 2010 foram registradas 70.823 matrículas de estudantes surdos e com deficiência auditiva na educação básica em escolas específicas ou regulares. São 22.249 surdos ou 'com surdez' e 30.251 com deficiência auditiva matriculados nas escolas de ensino regular, perfazendo um total de 52.500 matrículas (ou seja, 74% delas) no ensino inclusivo. Entre 2003 e 2010, verificou-se taxa de crescimento de 105% no número de matrículas desse público nas escolas comuns de ensino regular, mas o termo 'surdo', até 2010, não foi utilizado nos censos do IBGE. Não encontramos dados mais recentes disponíveis.

Delimitamos como o início da investigação desta tese a década de 1990, pois levamos em conta que esse decênio foi marcado pelas Conferências Internacionais e pelas políticas sociais inclusivas, com destaque para a educação. Também nessa

década, foi elaborada e promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que exarou os princípios da inclusão educacional. E ainda, por ser tempo de uma intensa reforma das políticas de formação de professores. O marco final de 2017 decorre do fato de que é nele que se analisa a pesquisa empírica, e também por ser o ano onde são realizadas as bancas de avaliação da proficiência linguística dos professores do estado do Paraná. Ainda em 2017, a educação e os direitos dos surdos ganham evidência ao destacar-se como tema da redação no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), com o título "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil", alvo de debates e polêmicas na mídia e veículos de comunicação em todo o país.

Interrogamos quais são os limites e as possibilidades presentes nas políticas de inclusão para que a educação bilíngue se efetive e de que modo podem contribuir com a formação de professores para a educação básica de surdos. Buscamos ainda compreender se essas políticas de inclusão, no período e cenário apontados, favorecem o debate e as práticas do bilinguismo, superando a subalternidade e o colonialismo na formação de surdos.

Compreendemos que o colonialismo se dá quando não se garante o acesso à apropriação da cultura historicamente produzida pelo conjunto da humanidade, que se instala à semelhança dos processos históricos vividos ao longo dos últimos cinco séculos em que povos foram invadidos, subalternizados pela extração de suas riquezas materiais, subsunção e solapamento das suas culturas a interesses que lhes eram estranhos.

Justificamos a importância desta tese pela necessidade social de se considerar o bilinguismo na formação de professores para a educação básica de surdos, favorecido pelas políticas de inclusão em curso nas últimas duas décadas.

A história da educação bilíngue e da formação de professores apresenta trajetórias debatidas, disputadas, revistas e não concluídas, em virtude da própria natureza do trabalho educativo, sempre um processo histórico. Neste cenário, consideramos as mudanças a serem realizadas na formação de professores para que se dê a inclusão, e, no caso desta tese, o bilinguismo e a educação bilíngue.

Assim, mesmo que as dificuldades para a inclusão decorrentes das próprias relações de produção da vida sob a ordem do capital sejam imensas e reais, há que se debater e implementar práticas de superação do colonialismo na educação de surdos, o que requer formação de professores e até mesmo o desenvolvimento do

bilinguismo social, a partir do qual toda a comunidade faz uso de ambas as línguas, dando-lhes igual prestígio e circulação. Neste caso nos centramos na escola, principalmente na escola pública.

A inclusão traz novas exigências ao cotidiano da escola e dos cursos de graduação, onde o bilinguismo com modalidades linguísticas diferenciadas (visto que a Língua Portuguesa é de modalidade oral-auditiva e a língua de sinais de modalidade visuoespacial) se torna parte das políticas de inclusão para a formação dos profissionais da educação em todos os níveis de ensino e da fonoaudiologia. Faz-se necessário compreender e desvelar em que nível e de que modo essa realidade se reflete e se materializa na formação de professores.

Temos como objetivo geral desvelar se há ou não presença de bilinguismo nas políticas de inclusão, que possibilite formação de professores para surdos e efetivação da educação bilíngue em Libras-Língua Portuguesa. Para alcançar o objetivo geral, partimos dos seguintes objetivos específicos: 1) perquirir se o bilinguismo se faz presente nas políticas de inclusão para a formação de professores; 2) interpelar os cursos de formação de professores, nomeadamente os de Pedagogia em Curitiba e Região Metropolitana, no Estado do Paraná, quanto à presença do componente curricular Libras e educação bilíngue; 3) analisar a realidade de professores que trabalham com surdos, para constatar se há consonância com as políticas e se o bilinguismo está presente na formação continuada e nas práticas em sala de aula, suas condições, limites e possibilidades..

Elegemos como lócus específico da pesquisa Curitiba e Região Metropolitana, por compreendermos os limites do tempo no qual decorre o doutorado e a investigação do tema e para que possamos alcançar as realidades presentes na educação bilíngue a partir das políticas de inclusão e suas implicações à formação de professores para surdos.

Pretendemos que com a apresentação dos resultados da pesquisa professores de todo país percebam sua realidade refletida na construção desta tese e as contradições presentes na formação que se abre tanto para a inclusão quanto para a educação bilíngue.

Para que a investigação alcance êxito, buscamos trabalhar na perspectiva do método da economia política, conforme Marx (2013, 2010, 2008, 2008b, 1989), Marx e Engels (1996, 2001), Kosik (1976), Álvaro Vieira Pinto (1969,1993), por entendermos que possibilita estudo da organicidade do objeto, ou seja, sua

constituição histórica e contradições que expliquem a difícil luta pela superação da formação subalterna, e assim, contribuir para que se superem os estágios do colonialismo tanto de professores como de estudantes surdos, no sentido da garantia de uma educação básica para surdos sem limites à apropriação da cultura historicamente produzida.

Fazemos uso de obras de autores que contribuem com a abordagem dos fenômenos humanos e de autores da psicologia histórico-cultural, entre os quais encontram-se Vigotsky (1987, 1996, 2007 e 2009) e colaboradores, e da pedagogia histórico-crítica, proposta por Dermeval Saviani (1996, 2006, 2006b, 2008, 2010 e 2015), Saviani e Duarte (2010), Saviani, Lombardi [et.al] (2006), mas ainda em construção pela cooperação de outros autores.

Trabalhamos com pesquisadores do bilinguismo e da educação bilíngue para surdos, entre eles: Quadros (2005, 2007, 2015), Quadros e Stumpf (2009), Quadros e Karnopp (2004), Fernandes (1998, 2003, 2006), Strobel (2008, 2008b, 2009), além de produções acadêmicas referentes ao tema da tese.

As análises possibilitam a compreensão do fenômeno da educação bilíngue e suas implicações à formação de professores para surdos em uma relação histórica com o processo de formação social brasileira.

A pesquisa aponta para as possibilidades de superação do atual estágio da formação de professores para a educação básica na perspectiva do bilinguismo e também para os limites a partir do atual contexto histórico.

Para a coleta de dados, recorreremos a (por ordem de apresentação no texto): documentos; entrevistas semiestruturadas com gestores e professores que trabalham com surdos; questionários respondidos por professores surdos e ouvintes e professores que trabalham como intérpretes na educação básica.

Realizamos pesquisa de campo nos espaços de ensino em Curitiba e Região Metropolitana. Cada um desses processos será explicado quando se fizer apresentação dos dados, com referência em Eco (1989) e Severino (1983 e 2007).

A pesquisa de campo foi realizada em oito instituições de Curitiba e Região Metropolitana. Fizeram parte da investigação instituições estaduais, municipais e filantrópicas conveniadas, das quais apenas uma não respondeu à solicitação da pesquisadora. Essa destacou tratar-se de uma instituição de educação especial bilíngue, justificando que não atenderia às necessidades acadêmicas da



investigação, porque os estudantes apresentam outras deficiências associadas à surdez.

Nessas instituições, realizamos entrevistas e deixamos questionários para os professores que se dispuseram a participar da pesquisa. Tivemos retorno efetivo de seis professores surdos que trabalham no ensino fundamental, trinta professores ouvintes que trabalham com estudantes surdos, dois professores que também trabalham como intérpretes educacionais em sala de aula inclusiva e duas professoras surdas que trabalham em nível superior, totalizando devolutiva de quarenta questionários e dez entrevistas, que correspondem à problemática da tese a partir das instituições que ofertam graduação em Pedagogia.

Ainda realizamos entrevistas com acadêmicos e egressos do curso de Pedagogia, consideramos dez entrevistados, seis acadêmicos e quatro professores que cursaram em uma das instituições de ensino superior que compõe a coleta dos dados referente à oferta da graduação em Pedagogia. Destacamos que as instituições e participantes apresentados na tese são mantidos em sigilo conforme garantido no termo de consentimento livre e esclarecido.

Realizamos revisão de literatura, conforme se apresenta na segunda seção desta tese. No processo de organização da produção, dedicamo-nos às orientações conforme Ferreira (2002), Salvadori e Pereira (2013). Do total de 80 produções, selecionamos aquelas diretamente relacionadas à problemática da tese, o que perfaz um total de 33%, sendo elas dissertações de: Silva (2000), Leão (2004), Albres (2005), Hubner (2006), Costa (2007), Rebouças (2009), Moura (2009), Martins (2010), Almeida (2010), Vieira (2011), Schuck (2011), Almeida (2012), Souza (2012), Costa (2013) e Soares (2013). Teses de: Fernandes (2003), Oliveira (2005), Martins (2005), Machado (2009), Witkoski (2011), Santos (2011), Zajac (2011), Gianini (2012), Vieira-Machado (2012) e Taveira (2014). Um dossiê sobre educação bilíngue para surdos de organização de Fernandes (2014) e a carta aberta dos primeiros doutores surdos ao ministro Mercadante (2012). A produção conta com artigos, livros e outros documentos por destacarem questões históricas e marcas dos manifestos sociais dos surdos segundo a perspectiva socioantropológica.

Como categorias de análise, destacamos as de método: totalidade, contradição e mediação; e as do objeto: políticas, inclusão (exclusão), bilinguismo (e educação bilíngue) e colonialismo.

A tese está organizada em cinco seções:

Na primeira seção, apresentamos o estudo do método da economia política e as categorias que possibilitam a constituição do método (totalidade, contradição e mediação) e do objeto (política, inclusão, colonialismo e bilinguismo).

Na segunda seção, organizamos a revisão da produção do conhecimento sobre formação de professores para a educação básica de surdos e fazemos apontamentos, tendo como pressuposto o bilinguismo e a educação bilíngue.

Na terceira seção, abordamos as políticas de inclusão organizadas de 1990 a 2017 e suas contribuições para o bilinguismo, destacando as definições dos termos e as contradições presentes na sociedade que as implementa. Trata-se da explicitação das políticas, organizadas em três períodos, tendo em vista as mudanças que sofreram, o contexto histórico e as marcas da inclusão com a intervenção dos organismos internacionais. Para tanto, analisamos os documentos referentes à inclusão e educação bilíngue para surdos no país e no estado do Paraná, bem como os documentos organizados pelos movimentos sociais, enquanto manifestos das lutas de surdos e ouvintes por causas comuns, como o direito à Libras como língua materna ou língua de referência para os surdos e Língua Portuguesa como segunda língua.

Na quarta seção, fazemos o mapeamento e estudo dos cursos de Pedagogia com base no Estado do Paraná. Analisamos as grades ou matrizes curriculares dos cursos, bem como as ementas da disciplina de Libras ou educação bilíngue (se houver) na formação dos professores. Apresentamos os resultados da pesquisa em relação à formação de professores pelo curso de Pedagogia após o ano de 2002, a partir da análise das entrevistas.

Na quinta seção, apresentamos os participantes da pesquisa, e também a coleta e análise de dados quanto à formação e à realidade do trabalho de professores nas instituições especializadas, inclusivas e centros de atendimento educacional especializado, por meio dos quais buscamos responder ao problema da tese.

Concluimos com as considerações, sem intenção de finalizar, por entendermos que os limites e possibilidades da educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão e as implicações à formação de professores, analisados e apresentados por meio desta investigação, não se esgotam, nem na

realidade, nem na sua explicação, e outros trabalhos podem ser produzidos. A educação de todos assim exige.

Esta tese defende que as políticas de inclusão favoreceram os debates sobre o bilinguismo e, por consequência, sobre a educação bilíngue e a formação de professores, mas a distribuição e efetivação desse bilinguismo ainda se faz por meio de estágios desiguais, tanto na formação de professores quanto no direito à língua materna ou língua de referência para os surdos e nos resultados da educação dos sujeitos, onde o bilinguismo é pressuposto.

Entendemos que os limites e possibilidades da educação bilíngue vêm sendo discutidos no bojo das políticas para a inclusão, portanto cada avanço no sentido da formação bilíngue para efetivação da educação bilíngue para surdos se encontra, no escopo dessas políticas, vinculado aos interesses de organismos internacionais e tensionado pela disputa de interesses na educação como um todo.

Defendemos que a educação para os surdos pressupõe uma educação bilíngue que tem a Libras como língua materna, ou seja, língua de referência para as crianças surdas, principalmente na educação básica, e português como segunda língua, na modalidade escrita, e ainda, a inserção da Língua de sinais na formação de professores ouvintes como segunda língua, além de temas relevantes para o trabalho educacional com surdos.

Essa realidade da educação de surdos na educação básica exige do professor formação bilíngue que supere a compreensão da Libras e a fluência enquanto 'único modo de preparo para o trabalho', pois quando essa formação é inserida no interior das escolas, há que se estender para toda a comunidade escolar e ir além da língua de sinais, alcançando conhecimentos mais profundos da educação como um todo e das especificidades das pessoas surdas.

Ao defendermos a educação de surdos em sua máxima expressão, apontamos que a educação bilíngue ainda não se efetivou, mas é possível presenciar práticas e iniciativas de bilinguismo, tanto na educação de surdos, quanto na formação dos professores em diferentes estágios. Constatamos contradições entre as políticas de bilinguismo para surdos, mesmo quando entendidas como específicas de inclusão.

A partir das análises apresentadas na tese, encontramos políticas e visões predominantes, hegemônicas, que se expressam no trabalho do professor, mas

também nos indicam que há modificações em processo, mesmo diante de sociedades marcadas por disputas e interesses desiguais.

Feita esta introdução à tese, passamos à primeira seção, explicitando o método da economia política e procedimentos metodológicos no circunstanciamento com o objeto.

## 1 MÉTODO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: CIRCUNSTANCIAMENTO DO OBJETO.

Nesta seção, apresentamos o método eleito para esta pesquisa, o Materialismo histórico-dialético (MHD), bem como os procedimentos teórico-metodológicos, de maneira a circunstanciar o objeto de pesquisa, ou seja, delimitarmos e constituirmos o objeto de pesquisa proposto.

A palavra método deriva do latim tardio *methodus*. No grego, *methodos* significa 'meta' e *hodos* significa 'caminho'. Considera-se método, portanto, o caminho pelo qual trilhamos a pesquisa, bem como os procedimentos para que um objetivo seja atingido. Já a metodologia ou procedimentos metodológicos, trata-se da ciência que estuda os métodos, de que modo esse método é colocado em prática e qual a sua validade. Neste caso, como se faz o próprio objeto e como ele se explica (pois é o método e os procedimentos que compõem o objeto como ele é).

Miriam Limoeiro Cardoso (1971) entende o método como parte de um corpo teórico integrado que envolve técnicas, dando-lhes sua razão, perguntando-lhes sobre as possibilidades e limitações que trazem ou podem trazer às teorias a que servem no trabalho sobre o objeto. A referida autora ressalta que o conhecimento é o resultado da relação entre um sujeito que se empenha em conhecer e o objeto de sua preocupação. A autora se afasta da neutralidade do pesquisador quando afirma:

Cada pessoa seria inteiramente responsável pelas formulações que fizesse, pelas explicações que desse, porque seu pensamento teria sido elaborado a partir do contato com o objeto, que sendo concreto e independente dele, não teria como negá-lo. Para sair-se bem bastaria que ele não se deixasse enganar por si mesmo, isto é, se neutralizasse para impedir interferências deformadoras do objeto, que deveria ser colhido em toda a sua pureza. (CARDOSO, 1971, p.3)

Para a autora, o método é exercido no estabelecimento da consequência teórica desta relação orientada entre a teoria base e o real a que se refere, para o qual pretende apresentar explicação válida.

Cardoso nos diz que como resultado deste desenvolvimento metódico fica construído o objeto do conhecimento, o objeto científico. É esse o ponto onde a técnica começa a ser solicitada, e essa deve ser uma técnica produtiva e eficiente diante das especificidades que relacionam objeto científico e o objeto real: “Poder-se-ia contrapor que as técnicas apenas indicam como fazer” (CARDOSO, 1971, p.9.

Grifo nosso). Mas esse como fazer depende muito do que se faz, como e o que é feito, quem faz e quais os interesses envolvidos, as lutas que se interpõem, pois toda técnica se limita pelo tipo de força, de lutas que a põe em funcionamento e pela resistência sobre a qual ela se aplica.

O método se coloca, então, para responder ao problema<sup>2</sup> levantado, no que se refere a esta tese: há bilinguismo nas políticas de inclusão? Quais os limites e possibilidades para que a educação bilíngue se estabeleça e quais as implicações à formação de professores?

O intento é desvelar se essas políticas de inclusão evidenciam os debates quanto aos limites e possibilidades do bilinguismo para que a educação bilíngue se estabeleça e se é ofertado aos professores formação para o trabalho com surdos. Entendemos o direito de todas as pessoas ao acesso e apropriação de conhecimentos, destacamos a carência e subalternização que se coloca para as escolas públicas e classes trabalhadoras, agravado no caso dos surdos pelo colonialismo ao qual estiveram relegados em grande parte da história, e a falta de investimentos na formação do professor.

Ao inserirmos no debate essa formação para o trabalho específico com surdos, não nos distanciamos da ideia de uma formação geral de docentes, formação que leve em conta a base comum como nas propostas da ANFOPE, de formar todo o profissional da educação no professor, mas nos deparamos com as singularidades das pessoas surdas, principalmente a comunicativa ou linguística, também não nos distanciamos das questões de ensino-aprendizagem ofertadas aos surdos.

Os métodos e procedimentos nos auxiliam não somente na compreensão e desvelamento do problema, mas também na proposição de melhorias para

---

<sup>2</sup> Segundo Saviani (1996, pp. 9-14), quando fala-se de **problema**, não se trata de compreender a palavra como sinônimo de 'questão', para não correremos o risco da insuficiência. Para o autor, esse significado é minimalista e insuficiente. Outro modo, de uso comum, de compreender o problema vem do 'não-saber', significa "tudo que se desconhece", mas o não saber não é suficiente para caracterizar a palavra, pois mistério é a solução de todos os problemas. Kosik (1976, p.11) ressalta que o fenômeno revela a essência e ao mesmo tempo a esconde. Com isso, destacamos Saviani que diz que para entender o significado real da palavra problema é preciso refletir sobre as contradições. A essência do problema é a necessidade, é a superação da pseudoconcreticidade. No texto de Saviani (1996), o autor nos diz que é preciso ter claro que quando há algo que não sabemos, não é um problema, mas quando ignoramos algo que precisamos saber, aí estamos diante de um problema. A verdadeira compreensão do conceito de problema supõe a necessidade, que só existe se ascende ao plano consciente. Problema tem sido um termo desgastado pelo uso excessivo, mas possui um sentido vital para existência humana, pois indica situação de impasse, uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente.

superação dos problemas encontrados quanto à formação de professores. Portanto, não se pode desconsiderar o particular (que se refere aos surdos e suas especificidades, suas características e à própria formação de professores), nem o geral, (que trata da totalidade que envolve a educação para todos, com seus processos, meios e fins).

Para tanto, se faz necessário compreender como essas relações entre as políticas de inclusão que tratam do bilinguismo para surdos vêm contribuindo para efetivação da educação bilíngue e a superação do colonialismo, que exige trabalho de professores que contribuam para a apropriação de conhecimentos por parte dos estudantes surdos.

Pinto destaca que “o homem que adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo de outro ponto de vista” (PINTO, 1993, p.49). Por esse motivo, buscamos conhecer e evidenciar as políticas de formação de professores, condição, entre outras, para um bom trabalho educativo em geral e, neste caso, de surdos, o que exige apropriação dos debates atuais.

## 1.1 O MÉTODO DA ECONOMIA POLÍTICA E AS CATEGORIAS DO OBJETO

No século XIX, Marx e Engels propuseram uma perspectiva materialista histórico-dialética para a compreensão do real como síntese de relações determinadas, buscavam compreender o homem concreto e o modo de existência.

Marx quando produziu suas obras teve intenção de instrumentalizar a classe trabalhadora para uma práxis revolucionária e apesar de abordar a educação em algumas delas, não escreveu textos para educadores, mas para trabalhadores da fábrica.

Para Marx, toda produção é social e histórica, o homem concreto também não permanece o mesmo para sempre, mas determina e é determinado pelos processos que a humanidade realiza quando produz sua existência.

Os meios de produção e as relações de poder são como verdadeiros universais das sociedades humanas (BOSI, 1992, p. 12) que explicitados nos dizem dos homens que os realizam no seu tempo. Todavia, o materialismo histórico-dialético não almeja só explicar, mas a ir além, almeja modificar o real.

O homem não é apenas sujeito passivo, e sim transformador da natureza e da sociedade em que está inserido, age intencionalmente sobre as coisas, os lugares,

as situações e cria condições para sua existência. E por meio do devir histórico e social é que se faz o humano no homem.

Marx (1996) destaca que homens e as formações sociais a que pertencem são reciprocamente constituintes.

Para o MHD não há separação entre sujeito e objeto, um está imbricado no outro, ainda que tenham suas próprias existências objetivadas. Essa compreensão implica que o objeto é circunscrito sem que haja neutralidade do sujeito que o constitui e se apresenta a partir de pressupostos mediatizados pelas práticas sociais.

O MHD possibilita apontar para possibilidades de superação do fenômeno investigado. Nesse processo é necessário ir do empírico ao concreto pela mediação da teoria. Nesta tese implica a análise das políticas no contexto da inclusão e suas implicações na formação de professores para a educação bilíngue de surdos, buscado estabelecer os nexos das relações de poder, as contradições, as disputas que as atravessam. Em Kosik (1976), implica ir além das aparências, à essência do fenômeno.

Kosik (1976) destaca que o que se vê à primeira vista é o todo caótico. É pela análise que chegamos às abstrações simples e então fazemos o *détour*, para que ao final tenhamos a totalidade rica de múltiplas determinações. Para Kosik, podemos distinguir o concreto real, ou efetivo como uma pressuposição prévia e efetiva, mas o concreto pensado é o resultado do trabalho investigativo.

Estes apontamentos a partir de autores que estudam o tema do método marxista servem apenas para considerar que não se trata de tarefa simples introduzir os estudos do próprio Marx sobre o assunto que aqui tratamos.

Na obra de 1857, *Introdução a Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx faz exposição do método. Revisou-o quando preparava o primeiro volume de *O Capital*, ali fez considerações importantes sobre o método que nos levam a entender essa leitura como indispensável para compreensão do mesmo.

Na mesma obra de 1857, destaca que os indivíduos produzem em sociedade e essa produção de indivíduos socialmente determinados é o ponto de partida para a pesquisa. Quando trata da produção, Marx considera que é preciso analisar a época e grau do desenvolvimento social. No caso desta tese, implicou considerar o período 1990-2017, quando se dá atenção às políticas de educação inclusiva, em decorrência de reformas educacionais pós LDB, em contexto de grandes disputas.



Marx considera sempre que os indivíduos produzem em sociedade e nessa perspectiva a educação e a cultura são produtos sociais, para serem distribuídos, apropriados e consumidos socialmente.

Isto é relevante para analisar a formação de professores no contexto das políticas inclusivas e contribuições ao bilinguismo na educação de surdos. Implica, nesta tese, captar se na distribuição e apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos está presente o bilinguismo.

O MHD nos leva a iniciar pelo concreto real, enquanto síntese de múltiplas determinações, como Marx destaca (2008, p. 258), de unidade do diverso. Parte-se do que existe historicamente, depois se procede à análise das contradições. Cury (1985, p.30), trata da categoria contradição como própria ao movimento do real, contrários em luta e sua superação:

A contradição não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade (...) A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga a superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios (...) não se limita, então a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo do trabalho humano e seus efeitos e se estende para toda a atividade humana. (...) ao interpretar o real capta-o sendo o resultado de uma inadequação pugnativa entre o que é e o que ainda não é (...) Todo real é um processo que contém, sem encerrar, o possível numa unidade de contrários. (CURY, 1985, p. 30-31)

Entender a contradição é buscar a superação das relações de classe nesta ordem do capital, compreendemos que o método não se refere a coisas, mas às relações entre pessoas e entre classes<sup>3</sup>. Ao tratar do método eleito, destacamos que no posfácio da segunda edição de *O Capital*, (2013, p.90), Marx considera sobre o método dialético, destacando que é necessário investigar profundamente o objeto, suas formas de desenvolvimento, seus nexos internos e depois expor seu

---

<sup>3</sup> Ao falar de classes nesta tese, apresentamos a educação para todos e fazemos nexos com a escola pública que atende aos filhos da classe trabalhadora, onde os surdos estão matriculados. É nela que os direitos estão politicamente assegurados, mas não garantidos. Tratamos da subalternidade que se coloca para os estudantes da escola pública e o agravamento para os surdos, primeiro pela ausência da língua de referência, seguido por outros fatores, entre eles a carência na formação de professores bilíngues e as divergências entre a educação enquanto direito e como serviço, o que discutiremos posteriormente.

movimento real, ou seja, ir da investigação à exposição, pois há diferenças entre o método de investigação e de exposição, que se dá pelo alcance da síntese das múltiplas determinações que constituem o objeto.

Nesta tese, implicou ir do conjunto empírico das políticas de inclusão e para formação de professores à compreensão da sua organicidade, isso favoreceu a periodização e a definição das seções de maneira a possibilitar maior compreensão das mudanças e permanências.

O método dialético de Marx pressupõe esses dois momentos inseparáveis: a investigação e exposição. A investigação aqui é o esforço prévio de apropriação pelo pensamento, das determinações do conteúdo do objeto no próprio objeto (apropriação analítica, reflexiva), antes da exposição efetiva, onde realizamos a coleta e leitura dos dados que compõem o objeto da tese, o que se realiza nas seções dois, três, quatro e cinco.

O método de exposição não é a simples apresentação do objeto (acrítico), mas trata-se da exposição crítica do objeto de pesquisa com base nas contradições existentes, de maneira a explicitar a organicidade deste objeto. Se trata de uma reprodução do movimento efetivo do real: o movimento do objeto, que nesta tese é realizado pela verificação do movimento das políticas e propostas educacionais para surdos e de que modo foram inseridas na formação de professores.

Isso significa que o objeto não é conhecido pela percepção imediata e direta do vivido. Para expor criticamente é necessário esforço intelectual do investigador, no trabalho sistemático (e crítico), para conhecer a sua lógica interna, e o método MHD é valioso instrumento de investigação e exposição crítica.

Em *O Capital* entendemos que “O país industrialmente mais desenvolvido não faz mais do que mostrar ao menos desenvolvido a imagem de seu próprio futuro” (MARX, 2013.p.78). Ao referir-se a como seu método era entendido, Marx considera:

A investigação tem de se apropriar da matéria [*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexo interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori. Meu método dialético, em seus fundamentos, não é apenas diferente do método hegeliano, mas exatamente seu oposto (...) para mim, o ideal não é mais do que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem (MARX, 2013, p.90)

Ao analisar as políticas de inclusão, não deixamos de investigar a educação em geral e a formação de professores, mas buscamos conhecimentos aprofundados sobre o objeto de pesquisa.

Nesse processo nenhum elemento cabe ser examinado isoladamente, pois são partes de um todo, ou seja, a parte e a totalidade se compõem mutuamente. Destacamos que há três categorias centrais em Marx: totalidade, contradição e mediação.

Netto (2011, p.45-51) destaca que Marx descobriu a perspectiva metodológica que lhe propiciou o erguimento de seu edifício teórico e ao oferecer o exaustivo estudo da “produção burguesa” legou a base necessária, indispensável, para a teoria social marxista.

O autor (2011) ressalta que nenhuma totalidade é simples e que as tendências operantes numa totalidade lhe são peculiares e não podem ser transladadas diretamente a outras totalidades (NETTO. 2011, p.56-57). Ao tratarmos da formação de professores para surdos, falamos de uma formação que não se dissocia do geral.

Essa realidade está nas políticas de formação e também de inclusão, no entanto, há complexos nessa formação que precisam ser compreendidos e analisados. A totalidade é dinâmica e seu movimento resulta do caráter contraditório que a compõe, assim, sem a contradição as totalidades seriam inertes, mas ao contrário disso, a análise registra as tensões e transformações.

A natureza das contradições e seu movimento dependem da estrutura de cada totalidade e da pesquisa para desvendá-las. Essas relações são mediadas não somente pelos níveis distintos de complexidade, mas pela estrutura de cada totalidade.

Sem os sistemas de mediações que a articula, uma totalidade concreta seria indiferenciada e isto, segundo Netto (2011), cancelaria o caráter do concreto, já determinado como “unidade do diverso” (idem, p.57-58).

Isso implica compreender que se analisada profundamente a formação geral de professores em relação à inclusão, podemos não encontrar a formação que é apresentada nas políticas de direito dos sujeitos surdos e políticas formativas dos professores no Brasil.

Quando analisamos em totalidade, precisamos compreender para além da aparência a inserção ou não da disciplina de Libras na formação do professor, pois

ideologicamente tem sido compreendida como a garantia de que todo professor, pela certificação e habilitação com Libras, está apto para o trabalho de ensinar surdos.

Konder (2000, p.36), ao destacar a categoria totalidade, diz que para a dialética marxista o conhecimento é totalizante e a atividade humana é processo de totalização, nunca alcançando uma etapa definitiva. Tudo que o homem cria é parte de um todo. Totalidade, nesta tese, implica contextualizar historicamente o processo de ensino-aprendizagem dos surdos, bem como a formação de professores e as organizações políticas e considerar as possibilidades de alcançar meios de ensinar e aprender em consonância com o que solicitam os surdos em determinados modos de existência.

Todavia, a visão de conjunto é sempre provisória e a realidade, como destacou Kosik (1976), é sempre mais rica do que o conhecimento que temos dela, há sempre algo que escapa às sínteses. Mas isso não dispensa o esforço de elaborá-las (as sínteses) se quisermos compreender melhor a realidade:

...síntese é visão do conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta, numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é chamada de totalidade (KONDER, 2000, p.37)

O autor destaca que na maneira de se articular e de constituir uma totalidade, os elementos individuais assumem características que não teriam caso permanecessem fora do conjunto.

Konder (2000, p.38) ressalta que há totalidades mais abrangentes e outras menos abrangentes:

Se eu estou empenhado em analisar as questões políticas que estão sendo vividas pelo meu país, o *nível de totalização* que me é necessário é o da visão de conjunto da sociedade brasileira, da sua economia, da sua história, das suas contradições atuais. Se, porém, eu quiser aprofundar minha análise e quiser entender a situação do Brasil no quadro mundial, vou precisar de um nível de totalização mais abrangente: vou precisar de uma visão de conjunto do capitalismo, da sua gênese, da sua evolução, dos seus impasses no mundo de hoje. (KONDER, 2000, p.38).

A consideração a essa orientação do autor implicou abordar na tese as políticas de inclusão no contexto das agendas dos organismos mundiais. As políticas de inclusão, formuladas em nome do mercado, são do interesse dos agentes que

definem as agendas mundiais, mas não daqueles que não desconsideram a educação como direito humano inalienável.

Ao tratar na quarta seção desta tese da Política de Libras pela Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, cuidamos em apontar os limites do modo de existência capitalista, que, conforme Kuenzer, sempre será excludente. Além de Kuenzer, outros autores, entre os quais Fontes, Garcia, Michels, Kassar, Mendes, Carneiro e Avelino, alertam para este circunstanciamento. Assim como esse problema apontado, no nosso cotidiano é comum trabalharmos com totalidades de maior ou menor abrangência:

Para trabalhar dialeticamente com o conceito de totalidade, é muito importante sabermos qual é o nível de totalização exigido pelo conjunto de problemas com que estamos nos defrontando; e é muito importante, também, nunca esquecermos que a totalidade é apenas um momento de um processo de totalização (...que, nunca alcançará uma etapa definitiva e acabada). Afinal a dialética – maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecermos a constante emergência do novo na realidade humana – negar-se-ia a si mesma, caso cristalizasse ou coagulasse suas sínteses, recusando-se a revê-las, mesmo em face de situações modificadas. A modificação do todo só se realiza, de fato, após um acúmulo de mudanças nas partes que o compõem. (KONDER, 2000, p.39)

Nesta perspectiva, o bilinguismo e a formação de professores para surdos precisam ser analisados historicamente e no seio das políticas de inclusão.

Para Konder (2000, p.43-48), é necessário trabalhar com a teoria e ir além, pois a teoria sozinha não fornece os critérios suficientes para agirmos com acerto, dependemos em última análise da prática social para verificar o maior ou menor acerto do nosso trabalho com os conceitos e com as totalizações a que nos referimos.

Essa consideração concorre para compreendermos as possibilidades de investigarmos pelos caminhos do método MHD os limites e possibilidades do bilinguismo para surdos no contexto dessas políticas de inclusão e de que modo trazem implicações à formação de professores para a educação básica de surdos, e ainda constatarmos como as propostas inclusivas podem (ou não) contribuir para o desenvolvimento de uma educação bilíngue, a qual entendemos como pressuposto de inclusão para os surdos e superação da integração, nas diferentes conjunturas do mesmo modo de produção (capitalista).

Se começarmos a análise apenas pela estatística populacional, por exemplo, estaremos sob uma representação caótica do todo, visto que para o método marxista o todo não é a somatória das partes, mas sim a articulação dos elementos do todo, e a realidade existe independente de nós a elaborarmos em conceitos.

Há compreensão de que o ponto de partida é o concreto real, mas o ponto de chegada deve ser o concreto pensado. Assim, precisamos observar esse desenvolvimento histórico da sociedade e da própria educação enquanto mediação social.

Quanto à categoria mediação, Cury (1985, p.27) destaca que concretiza ideias ao mesmo tempo em que ilumina e significa ações, e os produtos da cultura são elementos de mediação nas relações estabelecidas entre o homem e os outros homens e com o mundo.

Por isso, buscamos mostrar como a educação enquanto organizadora e transmissora de ideias medeia as ações na prática social. A mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo.

A inserção das políticas inclusivas, e especificamente as que apontam para o bilinguismo na educação, asseguram a inclusão dos surdos em instituições ou classes bilíngues em Libras e Língua Portuguesa, onde o professor carece de formação bilíngue, a fim de que o processo de ensino-aprendizagem se efetive.

Com esse modo de compreender, Pinto (1969, p.19-20) destaca que o homem age de forma voluntária sobre a natureza (de outros homens), socialmente organizada, com formas culturais avançadas, formas educacionais de transmissão de conhecimentos, possibilitando transferência de conhecimentos de um a outro, ou seja, da mediação.

Para os surdos, a língua de sinais é via de acesso tanto para transmissão de cultura geral quanto de conhecimentos escolares e sem essa língua de referência suas necessidades educacionais específicas correm o risco de serem delegadas a segundo plano. Com essa falta, há omissão de direitos essenciais ao processo de desenvolvimento.

O conceito de mediação é um dos pilares das teses vigotskianas<sup>4</sup>, e de seus colaboradores, como Leontiev (1978 e 1989) e Luria (1979). Esses pesquisadores

---

<sup>4</sup> Vigotsky (1996,1987, 2007 e 2009), Leontiev (1978 e 1989) e Luria (1979).

afirmam a importância da mediação, da ação consciente e intencional de um adulto ou alguém mais desenvolvido para o processo de ensino-aprendizagem da criança.

Pinto (1969, p.42) ressalta que o processo do conhecimento só se eleva ao degrau mais alto quando admite a contradição numa lógica dialética, não enquanto justaposição de contrários, mas na compreensão de que um polo não existe sem o outro e cada qual, sem deixar de ser o que é, transporta consigo a essência do aspecto oposto.

Em síntese, para o método eleito toda produção é histórica e considera as múltiplas determinações, capta as permanências e atenta para sentidos que apontam as possíveis mudanças, compreendendo que não há juízos neutros.

Os elementos considerados para esta tese trazem as categorias centrais do método: a totalidade, a contradição e a mediação e apresentam ainda as categorias que implicam diretamente no estudo do objeto, que são: política, inclusão/exclusão, bilinguismo ou educação bilíngue e colonialismo compreendido como manutenção da subalternidade, a qual não atinge apenas ao surdo, mas a toda a classe trabalhadora e se manifesta principalmente na escola pública.

Explicitamos o método marxista para a compreensão do objeto em estudo nesta tese. Na obra de Marx e Engels, *A Ideologia Alemã*, em nota de rodapé, está expresso que “Apenas conhecemos uma ciência, a da história”, isso implica, como dito antes, que o estudo do objeto se realiza dando conta da sua organicidade, da sua história.

Trata-se de uma história de classes sociais, que sob a ordem burguesa disputam projetos de vida, de educação. Por conta disso, as categorias política, inclusão/exclusão, bilinguismo e colonialismo na formação de professores para a educação básica de surdos apresentam suas contradições, portanto o desafio está em fazer conexões entre as políticas de inclusão, bilinguismo e educação bilíngue com a formação de professores que possibilite formação integral e humana do surdo, numa abordagem crítica.

Torna-se, então, relevante considerar as políticas de inclusão para a educação básica de surdos e, nesse sentido, explicitam-se as categorias políticas, inclusão, bilinguismo e colonialismo, que dizem respeito ao objeto de pesquisa.

Entendemos que de 1990 a 2017 há bilinguismo e políticas de inclusão voltadas ao bilinguismo no Brasil e no mundo, portanto, não podemos deixar de evidenciá-lo enquanto conceito para se compreender o real.

Abordamos os conceitos de políticas de inclusão nos quais o bilinguismo e a formação dos surdos e dos professores de surdos estão inseridos, e o colonialismo debatido pelos pesquisadores como manutenção da subalternidade e alienação. São eles conceitos que evidenciam a intenção de manutenção do *status quo*<sup>5</sup> na formação social capitalista. Os apresentamos nas subseções.

## 1.2 CATEGORIAS DE CONTEÚDO: POLÍTICAS, INCLUSÃO, COLONIALISMO E BILINGUISMO

Após a apresentação do método e realizadas as relações das categorias com o objeto de pesquisa, apresentamos as categorias que lhe são próprias: política, inclusão, bilinguismo e colonialismo.

### 1.2.1 A Categoria Política e breve trajetória histórica da política educacional de surdos

Etimologicamente política<sup>6</sup> deriva do grego "*politikós*", adjetivo que significa tudo o que se refere à cidade (em grego, "*pólis*"). Mas o conceito de "*pólis*" é mais abrangente do que o nosso conceito de município.

*Pólis* é a Cidade, aparece como comunidade organizada, formada pelos cidadãos (*politikos*) nascidos nela, entendidos como livres e iguais, com direitos como isonomia (igualdade perante a lei) e a isegoria (direito de expor opiniões em público sobre a Cidade). Com isso, *politika* passa a designar negócios públicos dirigidos pelos cidadãos.

---

<sup>5</sup> Significa "Estado atual", trata-se de uma expressão latina. Está relacionada ao estado das coisas, das situações. Neste caso refere-se à manutenção das coisas como estão, sem alterar o atual cenário, sem modificações. Pode ter sentido positivo ou negativo. Era uma expressão muito utilizada com sentido hegemônico de recuperar ou manter a situação de liderança e poder antes de uma guerra.

<sup>6</sup> Tanto Platão, quanto Aristóteles entendem a política como uma disposição ou associação natural com fundamento na união dos seres humanos, que é a família, que forma a aldeia e as aldeias formam a comunidade, que, sendo autossuficiente, forma a pólis; concepção que continua por toda Idade Média e só muda no mundo moderno a partir do século XVII. Hoje se pode dizer que política é o conjunto de atividades necessárias ao governo de um país, elemento essencial para que haja um governo. A autoridade política legítima observação e cumprimento das leis, a Imperatividade e a obrigação constituem o poder concreto da Política. Ver: Chauí (2008 e 2011) e Abbagnano (2007).



*Pólis* e *civitas* correspondem ao que no vocabulário político chamamos hoje de Estado (tudo o que é público e sua administração) e práticas políticas como os modos de participação no poder, nas decisões, nas definições e implementações de leis, reconhecimento de deveres e direitos dos cidadãos.

Mas ressaltar que gregos e romanos inventaram a política não significa que antes deles e desse termo não existia poder, autoridade ou organizações. Com os Gregos antigos, política passou a designar a arte ou ciência do governo e a reflexão sobre essas questões, seja para descrevê-las com objetividade ou para estabelecer normas que devem orientá-la.

Atualmente política não mantém seu significado original, este vem sendo superado por outras expressões, como "ciência política", "filosofia política", "ciência do Estado", "teoria do Estado", entre outras, e passou a designar as atividades, as práticas relacionadas ao exercício do poder de Estado.

Chauí (2008, p. 346) busca distinguir entre o uso generalizado e vago da palavra política e outro, mais específico e preciso. Destaca três significados principais inter-relacionados:

1. significado de governo, entendido como direção e administração do poder público, sob a forma do Estado. O senso comum social tende a identificar governo e Estado (...)
2. O significado de atividade realizada por especialistas – os administradores – e profissionais – os políticos –, pertencentes a um certo tipo de organização sociopolítica – os partidos –, que disputam o direito de governar, ocupando cargos e postos no Estado (...)
3. o significado, derivado do segundo sentido, de conduta duvidosa, não muito confiável, um tanto secreta, cheia de interesses particulares dissimulados e frequentemente contrários aos interesses gerais da sociedade e obtidos por meios ilícitos ou ilegítimos. (CHAUÍ, 2008, 346-347).

Para Chauí, o governo e Estado são diferentes. O governo refere-se a programas e projetos organizados ou propostos de uma parte da sociedade para o todo social e o Estado é composto por um conjunto de instituições permanentes que permitem a ação dos governos.

Entendemos o Estado como um aparato de domínio de uma classe sobre a outra. Para Marx, esse Estado está como consequência do desenvolvimento da sociedade de classes. Hobsbawn (2011, p.57) nos diz que Marx e Engels acreditavam na futura dissolução do Estado burguês e na necessidade de um Estado proletário de transição. O Estado é definido por Marx e Engels como o aparelho para governar homens, mas que oculta o poder e o controle a fim de

manter sob sua sujeição os oprimidos. Por isso é necessário eliminar a velha máquina estatal pela revolução do proletariado.

O legado que Marx e Engels deixaram acentua a subordinação da política ao desenvolvimento econômico e histórico, e “as perspectivas do esforço político socialista dependiam fundamentalmente da etapa alcançada pelo desenvolvimento capitalista” (HOBBSAWN, 2011, p.83).

A política está integrada à história e a análise marxista mostra o quanto (a política) é impotente para atingir seus objetivos se não estiver integrada ao movimento da classe operária. Por isso os marxistas defendem que o Estado proletário precisa eliminar a separação entre povo e governo.

Marx e Engels entendem a política como luta de classes no seio de Estados que representam a classe ou as classes dominantes, isso implica que as políticas não são neutras, mas disputadas, bem como as decisões sobre a educação e o tipo de formação que se oferta a determinados grupos sociais. Os autores rejeitam a tendência de criar modelos operacionais fixos, destacam a ação do movimento no contexto do desenvolvimento histórico. Hobsbawn ressalta que quando se tratava da ação política propriamente dita:

Em termos da ação política concreta, decidir o que era necessário e possível (tanto no plano global quanto em regiões e países específicos) requeria uma análise do desenvolvimento histórico e de situações concretas. Assim, a decisão política inseria-se num quadro de mudança histórica, o que não dependia de decisão política. Era inevitável que isso tornasse ambíguas e complexas as tarefas dos comunistas na política. (HOBBSAWN, 2011, p.86)

Marx e Engels não deixaram receitas prontas, apontaram a necessidade de dissipação da separação entre política e economia, sociedade civil e estado.

Compreendemos que a categoria política implica: governo, poder, disputas. Portanto, para compreender as políticas públicas implica entender o Estado. Como destaca Höfling (2001, p.31), as políticas podem ser compreendidas como o Estado em ação, é o Estado implantando um projeto de governo, através de programas e de ações para setores específicos da sociedade. Na perspectiva crítica, é a maneira como o Estado se organiza. Destacamos que para o marxismo, políticas públicas não são ‘apenas’ o estado em ação, mas trata-se de uma totalidade na perspectiva do MHD.

As políticas de formação de professores estão relacionadas com o trabalho, pois o que está nas relações econômicas influencia o trabalho e no meio estão as ideologias. No conjunto das relações sociais nos educamos e nos deseducamos, como destaca Marx (1996), e o trabalho é processo formativo.

As políticas públicas educacionais articulam-se ao projeto de sociedade em determinados momentos históricos ou em cada conjuntura e o projeto de sociedade é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão, principalmente por meio dos movimentos sociais. Por essas razões, fazem chegar os interesses do povo até o Estado e influenciam na formulação e implementação das políticas.

Ao tratar de políticas para a educação de surdos e formação de professores, podemos localizar as primeiras iniciativas educacionais, as primeiras políticas (enquanto ações do Estado), para surdos no século XVI<sup>7</sup>, quando Girolamo Cardano, um médico e matemático italiano, pela primeira vez afirmou que o surdo teria plenas condições para aprendizagem acadêmica e também evidenciou níveis de surdez. Posterior a Cardano, a história dos surdos passa pelo trabalho intensivo de reabilitação a partir do oralismo, porém aqueles que não conseguiam desenvolver bem a fala, continuavam excluídos da sociedade.

No século XVIII, a filosofia oralista, com a reabilitação da fala, treinamento oral, de leitura labial, divide espaço com o reconhecimento do potencial da língua de sinais nas práticas educacionais dos surdos. A compreensão do surdo como pessoa com condições plenas para aprendizagem e da ideia de que a língua de sinais possibilita apropriação de conhecimentos foi comprovada pelo abade francês Charles Michel de L'Épée, que concedeu regras à língua de sinais usada pelos surdos na França e apresentava seu método anualmente nas praças públicas, como destaca a obra de Quirós e Gueler (1966).

L'Épée foi o fundador da primeira escola pública para surdos na França, quebrou o mito de que somente os surdos nobres poderiam ter acesso ao conhecimento. Seu método foi amplamente divulgado e serviu de norte para o mundo.

No século XIX, especificamente no ano de 1880, o método oralista ganha centralidade por meio do II Congresso Internacional de Educação de Surdos em

---

<sup>7</sup>A história registrada pela autora da tese expressa a apropriação de conhecimentos adquiridos por estudos sobre os surdos. Para saber mais, indicamos fontes como: Strobel (2008, 2008b e 2009), Quirós e Gueler (1966), Baalbaki e Caldas (2011), Sá (2006), Soares (1999) e Schubert (2015).

Milão, conhecido como Congresso de Milão, onde o debate estava sobre qual seria a melhor abordagem na educação de surdos e os maiores interessados, os surdos estudantes e professores, foram impedidos de participação e voto.

Alexander Graham Bell teve grande influência na decisão pelo método oral, ou oralismo, como a melhor abordagem (e única completa) para o ensino de surdos e deste modo ficava impedida a sinalização nas instituições de ensino após o Congresso de Milão. A aprovação do método oral refletiu em grande período de violência física e simbólica com surdos de todas as idades e por todo o mundo.

Mesmo em meio a resistências e lutas, a abordagem oral ganhou forças nas ações educacionais pelo mundo e na formação de professores, contribuiu para a retirada dos professores surdos do ofício de ensinar e as escolas passaram do ensino à reabilitação. A imposição da língua oral não impediu a sobrevivência da língua sinalizada, mas gerou mais de um século de insucesso escolar e social com ações colonialistas para as pessoas surdas.

No ano de 1960, o linguista norte americano Willian Stokoe comprovou a completude das línguas de sinais, o que trouxe a necessidade de repensar as causas de evasões e a exclusão escolar das massas (surdas), influenciou nas metodologias e formação de professores nos países mais desenvolvidos.

Entretanto, o reconhecimento pela linguística da completude da língua não trouxe modificações rápidas, nem pacíficas. Apenas em 1969, a Universidade *Gallaudet*, primeira universidade para surdos nos Estados Unidos, adotou a comunicação total como filosofia de ensino, no intento de superar o oralismo puro e apontou os primeiros passos para o bilinguismo.

A história da educação de surdos no Brasil pode ser analisada no contexto do Império<sup>8</sup>, com a abertura da primeira instituição para surdos em 1857.

Para compreendermos a conjuntura consideramos estudos de Aranha (2006 e 2006b). A autora destaca que na década de 1850 o país passava por tempos de turbulências com os mercados internacionais, havia menos de 10 milhões de

---

<sup>8</sup> A primeira instituição para surdos no Brasil foi criada em 1856 e oficializada em 1857, aberta para surdos no regime de internato. Para compreender melhor a educação de surdos no Brasil e a história do INES, sugerimos a obra de ROCHA, Solange. O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos. Vol 1. 2ª edição (Dezembro/ 2008) - Rio de Janeiro INES. 2008.

habitantes, dentre os quais cerca de 15 mil eram alunos matriculados nas escolas primárias, com índice de analfabetismo de 66,4% da população.

Na formação de professores havia pouco investimento, o trabalho do professor tratava-se de um ofício de baixa remuneração que em seu início era desenvolvido por homens, mas com a falta de investimento financeiro passou a ser aceito resignadamente pelas mulheres. Mesmo após a proclamação da República no Brasil, persistia a escravidão, o país continuava agrário-exportador dependente e o quadro educacional permanecia inalterado. Cenário que começa a mudar apenas no início do século XX.

Nessa conjuntura, com poucos investimentos e formação incipiente para professores, é que tem início a educação para surdos no Brasil, com base em modelos europeus.

A formação de professores foi historicamente tratada com duvidosa seriedade pelo governo, com baixos investimentos. Por isso o Brasil do século XIX foi caracterizado pela abertura e fechamento das escolas normais, e somente a partir da década de 1870, é que essas instituições alcançam alguma estabilidade.

Aranha (2006 e 2006b) e Mazzotta (2011) relatam que a influência europeia e norte americana estava refletida na educação do país com projetos de leis e criação de escolas, no entanto os resultados da educação escolar eram insatisfatórios, havia distância entre teoria e prática (o que não difere dos dias atuais). Nesse período, a instrução escolar era, essencialmente, destinada às elites e nem se falava em formar professores para a educação especializada, voltada para ensino de conteúdos acadêmicos, e a educação para pessoas com deficiência era apenas clínica.

Segundo Mazzotta (2011), na Europa no século XIX, registram-se os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo em mudanças nas atitudes dos grupos sociais e se concretizando em medidas e ações educacionais para esse público e é nesse grupo que os surdos estiveram e ainda estão vinculados politicamente para direitos e serviços.

Havia organização de serviços de atendimento aos cegos, surdos, deficientes mentais e físicos, como iniciativas oficiais e particulares, e assumiam essa educação os educadores que tinham interesse pelo trabalho. Relacionado ao instituto brasileiro de surdos, Mazzotta (2011, p.29) destaca:

Importante salientar que desde seu início a referida escola caracterizou-se como um estabelecimento educacional voltado para a “educação literária e o ensino profissionalizante” de meninos “surdos-mudos”, com idade entre 7 e 14 anos. (MAZZOTTA, 2011, p.29)

Para o autor, a instalação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos abriu possibilidades de discussão sobre a educação de deficientes no país e resultou no I Congresso de Instrução Pública, em 1883, mas não houve modificações significativas até o século XX.

No começo do século XX, as instituições para deficientes eram acolhedoras, assistencialistas e filantrópicas, desenvolviam trabalhos manuais e dedicavam-se à correção, normalização e metodologias clínicas e isso vem atrelado à política da época. Muitos trabalhos técnicos e científicos foram publicados revelando essa realidade.

A educação especial tem destaque na política brasileira na primeira metade do século XX. Mazzotta (2011, p.31) relata que até 1950 havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, que prestavam atendimento escolar especial aos deficientes.

No período de 1957 a 1993, a educação dos deficientes foi assumida em nível nacional pelo governo federal com campanhas como a CESB (Campanha<sup>9</sup> para a Educação do Surdo Brasileiro), com objetivo de promover meios e ações necessárias à educação e à assistência, sem avanços significativos.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), foi apresentada como política educacional que considerava a educação de excepcionais como uma questão de reflexão social para integração. Esse movimento implicou modificações no ensino regular e novas ações políticas na área. Com isso, a formação de professores também passou por uma reorganização, primeiro pelo acolhimento, assistência, reabilitação, para posteriormente o ensino.

Avançando para a década de 1980 e a educação de surdos no Brasil, apontamos que esta estava atrelada à ideia da deficiência e educação especial, com pouco investimento na formação de professores para o trabalho tanto no ensino comum quanto na educação especial e centrada na ideia de amenização das perdas, e não com instrução escolar para apropriação de conhecimentos científicos.

---

<sup>9</sup> Alguns anos mais tarde, desativados por supressão de dotações orçamentárias segundo Mazzotta (2011).

Nessa época, começa a despontar no cenário social nacional (mas não educacional) a participação do intérprete de Libras como facilitador da comunicação, representado pela figura dos pais, parentes, amigos, comunidade e religiosos, que acompanhavam os surdos onde se entendesse necessário, mas não no âmbito escolar. No espaço educacional a língua de sinais não tinha lugar específico, professores comportavam-se e sujeitavam-se às indicações da fonoaudiologia, trabalhando com intensos treinos a fim de desenvolver a capacidade dos surdos para o uso dos resíduos auditivos e aquisição da oralidade.

Por volta de 1987, a Feneis (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos) passa a ofertar cursos para formação de intérpretes com o mínimo de exigências, para trabalhar informalmente em diferentes espaços sociais (exclui-se o educacional). Com os destaques à sociedade inclusiva na década de 1990, enquanto superação da integração, fala-se em inclusão educacional e com ela a possibilidade do bilinguismo para surdos no Brasil.

Nada disso ocorreu pacificamente, os movimentos sociais dos surdos brasileiros, que contam com a participação de familiares, intérpretes, surdos e comunidade geral, lutaram pela oficialização da língua de sinais no Brasil, pela inserção da Libras nas escolas e solicitaram escolas e classes bilíngues para surdos.

Em resposta a essas lutas, no estado de Minas Gerais a Libras como política educacional foi reconhecida em 1991, no Paraná, em 1998 e no âmbito federal, em 2002. Porém, há dúvidas sobre que tipo de bilinguismo se constitui, e esse bilinguismo constantemente é compreendido como uma prática para a guetização dos surdos, mais exclusão que inclusão.

Passamos à compreensão do que é a política educacional relacionada à educação inclusiva.

### 1.2.2 A categoria inclusão no modo de produção capitalista

O termo inclusão aparece no cenário educacional na década de 1990 com as ações dos organismos internacionais e movimentos sociais. Essa categoria vem para substituir a categoria integração, que já não era suficiente para uma sociedade que se quer inclusiva, solidária e justa.

Com as políticas neoliberais, impõe-se sobre a sociedade as responsabilidades do Estado e de não se deixar excluir. Mesmo o público que antes era compreendido como estudantes da educação especial se modifica, compreende-se como excluídos uma lista quase interminável de sujeitos: deficientes, pobres, sem-teto e outros.

A pesquisa MEC/INEP/DEED, que trata da inclusão, mostra que nos anos de 2008 a 2014, com as políticas de inclusão, houve aumento significativo nas matrículas de pessoas com deficiência nas escolas comuns. No portal MEC (2015), encontramos dados que demonstram que o número de pessoas com deficiência nas escolas cresceu 381% nesses doze anos, e o Portal Brasil (2015) aponta que, de 2003 a 2014, a inclusão na educação básica no Brasil subiu de 29% para 79%.

Constatamos que no ano de 2008 havia 319.924 matrículas na educação especial e 188.047 em 2014, enquanto nas escolas de ensino regular havia 375.775 matrículas de estudantes incluídos em 2008, passando para 698.768 em 2014. Na tabela, a educação inclusiva é apresentada separada do ensino regular, mostra 53.232.868 estudantes na educação básica em 2008 e em 2014 um total de 49.771.371 alunos<sup>10</sup>.

Os dados evidenciam aumento significativo nas matrículas de estudantes inclusos no ensino regular. Podemos, no entanto, questionar os motivos que levam o sistema a apontar uma inclusão sem diferenças e apresentar modalidades separadas de quem são os in(ex)cluídos<sup>11</sup>. Isso nos faz refletir sobre o tipo de inclusão educacional que temos.

Como categoria de “estudantes de inclusão”, as políticas apresentam a população que não se adequa à homogeneidade a que escola do sistema capitalista serve. A inclusão está presente na legislação, no entanto é necessário compreender que a política não se constitui apenas por leis, a legislação é uma expressão da política, pois qualquer projeto que não esteja ligado a um projeto político maior de país e Estado é contraditório.

Para alguns autores, a categoria que é considerada como símbolo de desenvolvimento de uma sociedade, não é mais que um desvio da realidade

---

<sup>10</sup> Ver ANEXO 1. TABELA II- EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MODALIDADE E ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2008-2014.

<sup>11</sup> Ver ANEXO 1. TABELA VI- TABELA DAS PESSOAS COM 5 OU MAIS ANOS DE IDADE, POR TIPO DE DEFICIÊNCIA – NÚMERO DE ALFABETIZADOS GERAL- Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3433#resultado> – último acesso em 9 de julho de 2017.



presente nas lutas e nas diferenças sociais inegáveis, como se apresenta em Fontes (1996) e Oliveira (2004).

Inclusão é o mote da década de 1990 e não podemos deixar de considerá-lo criticamente (como é), pois está inserido nas políticas públicas e educacionais, imposto em todas as áreas e para toda a sociedade como algo efetivo, natural e comum. O conceito foi desenvolvido num período de intensa produção de desigualdades e como oposição à exclusão.

Ao ser apropriado para o campo político, o termo é usado com sentido revolucionário. Garcia (s/d, p.22) nos diz que suas raízes estão nas relações sociais, apresentado em alguns momentos como superação da ordem social e em outros, como solução para a exclusão e desigualdades sociais.

Garcia (idem) destaca que a exclusão, se tomada como categoria para explicar a realidade, parte de um cenário desprovido de sujeitos históricos, trata apenas de seres que não se adaptaram à realidade reduzida ao capital. Entre conflitos políticos, as ideologias ganham força. A inclusão, por desconsiderar a desigualdade de posse dos meios de produção, sugere que todos podem ser incluídos.

Historicamente, inclusão e exclusão se fazem presentes no discurso direcionado às desigualdades sociais, com objetivo de justificação, categorização, classificação, mas não como resolução dos problemas socialmente criados. Esses termos adentram o cenário geral no século XX para substituir outros conceitos e são deslocados da luta social para o polo do poder com políticas públicas compensatórias.

Quando tratamos de inclusão, a exclusão fica em evidência. Oliveira (2016) alerta que não são termos novos, mas o uso generalizado nos diferentes campos das ciências sociais é recente e é trazido associado aos movimentos sociais no âmbito da cultura no início do século XXI.

Em 1996, na França, o uso do termo era rotineiro, no entanto, Oliveira diz que exclusão é um “conceito indefinido, generalizado e equivocado como categoria do pensamento científico”. (OLIVEIRA, 2016, p.14 e 15)

Se tratamos de inclusão, há que refletir-se onde e a quem se excluiu. Exclusão, segundo o mesmo autor (2016 e 2004), remete à expressão material de conceitos diferentes, que necessitam passar por um processo de determinação conceitual que lhe confira maior acuidade, a fim de poder ser usada

inequivocamente como categoria do pensamento científico, pois não se trata de um novo paradigma, mas de uma adequação ao capitalismo.

É preciso questionar os interesses que tem a sociedade, que quer incluir pessoas, quando o modo de produção, e portanto a lógica, é de exclusão. É preciso primeiro transformar o Estado e as relações sociais.

Marx trata da questão da exclusão, mas não a tematiza nos *Grundrisse* e em toda a extensão da obra marxiana. A concepção de exclusão de Marx, num primeiro momento, apresenta-se presa a Hegel e à liberdade, tendo como horizonte a busca de reconhecimento jurídico.

Atualmente, as crises nas políticas e na educação evidenciam dados referentes à exclusão social e deixam visível o aumento da pobreza mundial, do desemprego e, na contramão, do aumento do capital global.

Na educação, inclusão e exclusão se ocultam e ocultam as razões da desigualdade social na lógica do capital. Segundo Bordin e Oliveira (2016, p.70), no passado, essa mesma lógica sustentava as sociedades em sua estruturação classista e com seus excluídos, mesmo sem usar esse termo.

Esses conceitos (inclusão e exclusão) ocultam o real, o conceito de classe oprimida, subalterna, colonizada, e por esse motivo requerem maior esclarecimento, tendem a camuflar relações se não tratadas na totalidade das relações de produção:

O conceito exclusão pretende abarcar em si mesmo as contradições, próprias do sistema do capital, torna-se uma teoria abrangente, para camuflar essas contradições, por meio de determinada compreensão que explique e organize a totalidade das relações sociais. Dessa forma estando a serviço da ideologia dominante, age a partir do ponto de vista da sociedade. (BORDIN e OLIVEIRA 2016, p.74)

Neste modo de produção, incluir é entendido como responsabilidade de todos para a manutenção da ordem. Se a perspectiva de Marx era um modelo vertical, nessa compreensão, inclusão e exclusão sugerem um modelo horizontal, onde uns ocupam o centro e outros a periferia. É preciso ver além das aparências para que não se torne um discurso político de mera adequação à ordem vigente.

Nas políticas, destacar a inclusão conduz à compreensão de que a educação condizente já está posta para todas as classes e representa os interesses dos surdos pela introdução da Libras nas escolas e na formação dos professores, sem considerar se na materialidade o bilinguismo se manifesta em educação bilíngue como direito e princípio constitucional de qualidade.

No modo de produção capitalista, essas categorias expressam o limite e o dilema da existência: inclui-se para excluir, exclui-se para incluir. A superação do dilema implica a transcendência da ordem do capital. Inclusão e exclusão são entendidas como constituintes.

Nesta tese, as políticas de inclusão são relacionadas à totalidade do modo de existência, isto implica que se considere o colonialismo e a defesa do bilinguismo. Para tanto, buscamos compreender suas presenças na formação de professores.

Em síntese, apresentamos a categoria de inclusão considerando as reflexões a respeito dos seguintes autores: Oliveira, que explicita de que se trata a inclusão, tendo a exclusão como eixo principal, para denunciar a omissão das lutas de classe; Kuenzer (2005), que aborda criticamente o tema, destaca que a inclusão refere-se aos interesses de mercado e que requer que se considere o modo de existência e sua característica excludente da posse da riqueza para muitos e includente para poucos; Fontes (1996), que nos diz que essa imposição trata-se de uma inclusão forçada. E autores como Garcia (2006, 2013, 2014 e s/d), Garcia e Michels (2014), Kassar (2011), Mendes (2006) e outros, que nos auxiliam a entender os limites das políticas de inclusão, na perspectiva crítica, apontando suas limitações de explicação do real.

Compreendemos que a inclusão somente adquire sentido no interior de uma totalidade complexa orientada na perspectiva da sociedade de classes. É possível entender que a inclusão e a exclusão são percebidas como processos inerentes ao sistema do capital, duas faces da mesma moeda, quando interesses universais são subordinados aos particulares.

Compreendidos os limites da categoria inclusão, há que se apontar ao final desta tese as possibilidades e os alcances das políticas inclusivas para surdos. Em relação à inclusão, destacamos o posicionamento dos surdos por uma educação bilíngue, em salas ou escolas próprias, o que tem sido apontado na sociedade e para formulação de políticas como **guetização**<sup>12</sup> ou segregação. Esse debate é contestado no relatório Feneis (2011), o qual nos diz que os documentos já

---

<sup>12</sup> O um ideário classista de que a inclusão de surdos em classes ou escolas específicas para surdos trata-se de um processo excludente e segregado, de formação de guetos, ou seja; guetização. Nessa visão aceita pelos formuladores de políticas, os interesses e considerações dos surdos não são levados em conta no processo. Há várias denúncias e manifestações dos movimentos sociais dos surdos e expressos na mídia, como o exemplo do link: <https://oglobo.globo.com/rio/leia-artigo-da-pedagoga-patricia-rezende-sobre-politica-de-inclusao-2804129d> onde a doutora Patrícia Rezende aponta a desconsideração do MEC com a inclusão de surdos.

garantem essa perspectiva educacional para os surdos, como ideal e como aquela que atende às especificidades dos sujeitos, e como tal não pode ser pensada como organização em guetos.

Faz-se necessário superar dialeticamente as antinomias como exclusão/inclusão, dentro/fora, normal/anormal e instaurar práxis histórico-sociais de negação da negação. Entendemos como caminho necessário a luta pelo reconhecimento e não por mera inclusão, o que só é possível como contraposição à lógica interna do sistema do capital, pela revolução, a resistência e as lutas por meio dos movimentos sociais.

Destacamos que embora o conceito de inclusão seja apresentado como omissão das lutas de classe é necessário tratá-lo na perspectiva crítica, pois é ele que encontramos nas políticas, portanto haveremos de analisá-lo.

Com os debates sobre incluir e excluir, relacionamos ainda aos surdos um conceito pouco lembrado, mas que se ajusta à realidade dos sujeitos: o colonialismo.

O conjunto de categorias de conteúdo conta também com bilinguismo e a educação bilíngue como pressupostos para a educação de surdos e a Libras enquanto língua materna dos surdos brasileiros, que estão vinculados às políticas de inclusão.

Ao considerar a tese de que a Libras enquanto língua materna ou língua de referência é essencial para que a inclusão dos surdos aconteça, torna-se premente compreendermos a educação dos surdos para além da educação especial, portanto ressaltamos que a inclusão pode fortalecer o capital, mas, omite e falseia as relações e as lutas de classe.

Para desvelar as condições em que os surdos estão sendo incluídos e as lutas travadas, passamos à próxima subseção, que trata das categorias colonialismo e bilinguismo.

### 1.2.3 A categoria colonialismo

Para explicitarmos colonialismo<sup>13</sup> buscamos contribuições nos estudos de Bosi, Brandão, Rodriguez, Ahmad e Saviani.

---

<sup>13</sup> Colonialismo nesta tese não é tratado segundo o campo pós-moderno, pós-estruturalista, ou seja, não apenas como subalternização de cultura, mas de classe. Intentamos adensar o debate, tratando-

Para Bosi (1992, p.11), cultura, culto e colonização derivam do mesmo verbo latino *colo*, que significou em Roma “eu moro, eu ocupo a terra” e por extensão “eu trabalho e cultivo e quem reside em terra alheia é *inquilinus*”. A ação expressa em colo<sup>14</sup> denota sempre algo incompleto e transitivo, é a matriz de colônia enquanto espaço ou povo aos quais se podem trabalhar e sujeitar.

Os colonizadores não somente cuidam, mas impõem sua imagem de sujeição e subordinação ao colonizado. Ahmad (2002, p.222) destaca que há determinismos nacionalistas impostos pelos agentes sociais que mobilizam seus poderes segundo seus interesses no processo de luta pela hegemonia tanto no campo político quanto cultural e cada nacionalismo se situa em conjunturas e projetos de classe específicos. Para esse autor, nessa sociedade, os não privilegiados ficam presos “entre as pressões da cultura da classe alta e o valor cultural de suas próprias vidas” (AHMAD, 2002, p. 219-220).

Nas obras de Bosi (1992), Brandão (1989) e Rodriguez (DL 1975), o colonialismo é compreendido pelo processo de um povo submeter outros povos ao seu poder e à sua cultura, é o oportunismo, o subjugo, a luta pela conquista do poder ou hegemonia, a necessidade de disciplinar, atrair, conduzir, são estratégias para onde o capitalismo se desenvolveu.

Bosi (1992, p.17) tratou do colonialismo como processo histórico dialético, não relacionou o conceito aos surdos, mas por semelhança ao que Bosi apresenta, pode-se considerar colonialismo também na educação de surdos. Nosso autor destaca que colonizar é aculturar um povo, o que pode ser traduzido por sujeitá-lo, buscar adaptá-lo a um padrão considerado superior ao que ele ocupa.

Rodriguez (DL 1975) trata dos decretos de Lênin como demonstração da clara política anticolonialista que favoreceu as lutas e movimentos de

---

o numa perspectiva crítica de subalternização de classe que não se dá apenas para os surdos, mas para as minorias e para a escola pública. Para explicitar como os autores enunciados compreendem os estudos culturais, sugere-se leitura de Ahmad (2002), que consta nas referências desta pesquisa.

<sup>14</sup> Bosi (1992, p.11-16) destaca que ‘colonização’ não pode ser entendida como natural ou superada, nem tratada como simples corrente de migração, pois é a resolução das carências e busca de domínio sobre novas condições. De colos, deriva *cultum* e *culturus* aplicado ao trabalho no solo, até o trabalho feito no ser humano desde a infância. Quando remetemos à ideia de colonização, ligamos a trabalho e sujeição a colônia, a um povo e espaço a ser subordinado segundo interesses do colonizador. Cultura significa valores, conjunto de práticas a serem transmitidas as novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social para o qual a educação é o momento institucional do processo. Nas sociedades urbanas toma sentido de condição de vida mais humana (p.16). Por esse motivo, a língua de sinais é compreendida como principal manifestação de uma cultura surda.

descolonização ao longo do século XX. Assim, entendemos a colonização como políticas para a subalternidade dos povos e conseqüentemente para a alienação.

Os colonizadores são organizados em suas estratégias e intenções, o que exige que os colonizados sejam fortes e suficientemente organizados para acabar com o jugo através da revolução, o que nem sempre acontece.

A educação de surdos sofre com o impacto de uma visão colonialista, subjugados pela hegemonia da língua oral. Observe-se que desde o século XVIII, a língua de sinais vem sendo organizada, como já apresentamos anteriormente, todavia as políticas de educação têm se caracterizado pelo colonialismo.

A visão colonialista reflete nos surdos resquícios de subalternidade, incapacidade cognitiva pela questão de não ouvir, revela tempos de violência física e simbólica, como tratou Strobel (2008, 2008b e 2009), obrigando-os a assumir a língua oral e, quando não é possível articular com qualidade, tornam-se esses de fato deficientes.

Ao tratar historicamente o colonialismo, destacamos a colonização da Ásia ocidental pela Grécia com a introdução de sua cultura, denunciando uma colonização cultural. Roma colonizou a Europa e chegou até a Índia, colonizou ainda o norte da África e a Península Ibérica, sempre entre guerras de resistências. Uma colonização nunca é pacífica, pois à medida que um povo percebe que está sendo submetido haverá manifestações e resistências.

Importa explicitar a colonização da América, que foi realizada sob os interesses dos grupos de mando, onde velha aristocracia em decadência, incluindo aí as ordens religiosas e a nascente burguesia, associada às coroas, investia na descoberta de novos negócios de longa distância.

À semelhança do que se aponta para as imposições colonialistas a outros povos, também a história da educação de surdos é marcada por relações de colonialismo, sendo eles assujeitados a práticas que os mantiveram longe do acesso qualitativo à produção da vida.

Desde os primórdios da educação institucionalizada, os surdos buscaram o reconhecimento da língua visuoespacial e respeito às suas especificidades, o que lhes foi garantido em partes em períodos específicos da história, com marcos principalmente no século XVIII, como apontado anteriormente.

Ao nos propormos a analisar o cenário brasileiro, compreendemos que há ao menos três períodos marcantes para a educação de surdos: 1) a integração, em que

o oralismo estava manifesto com toda sua força; 2) a inclusão, com a inserção da língua de sinais e 3) a proposta de educação bilíngue, em curso desde a década de 1990 até o presente momento, em que as políticas expressas em documentos, manifestação dos movimentos sociais e outras práticas se apresentam em favor dos surdos brasileiros.

A política no Brasil vem no sentido da língua de sinais na educação para surdos, no entanto as práticas mostram contradições, quando por meio da língua de sinais e por imposições normalizadoras, podemos encontrar resquícios de aculturação, de colonização, onde aparentemente se garante direitos, ao mesmo tempo em que se os retém.

Observamos que as possibilidades de bilinguismo e educação bilíngue para surdos corroboram para o entendimento de que há superação do colonialismo, pela garantia da língua de sinais na formação dos professores de surdos da educação básica, pela possibilidade de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e, portanto, à sua reelaboração.

Bosi destaca a história de aculturação dos índios e a ação da colonização portuguesa com os moradores da terra, explicita o quão cruel foi esse processo, por mais pacífico que pareça, o que possibilita fazer nexos com a educação dos surdos.

Esse mesmo autor (p.70-77) nos diz que para os índios moradores do território brasileiro na época da colonização, os fenômenos da questão de não terem a mesma língua, a mesma cultura, de apresentarem organização diferenciada do trabalho e de servirem diferentes deuses e religiões foram considerados a própria 'demonização', caracterizando o conflito entre culturas (do colonizador e do colonizado).

Saviani (2010) também trabalhou com a questão da aculturação relacionada à pregação da fé católica, uma imposição de regras e ideias dos colonizadores portugueses, que estavam na contramão daquilo que os índios expressavam pela cultura, fé e valores, como o fez Anchieta<sup>15</sup>, que por meio do aprendizado da língua Tupi, subordinava os povos indígenas à sua cultura, língua e religião.

---

<sup>15</sup> Anchieta em suas poesias para os nativos e colonos que conheciam a língua da costa adotava o idioma Tupi num trabalho de aculturação linguística com marcas originais no interior do código Tupi, moldando ou alternando culturas com palavras em Tupi e em Português, com exceção de *IESU* (JESUS), Tupi era a sintaxe, mas o ritmo, acentos e pausas nada tinham de indígena, eram próprios do português. Bosi destaca que "Aculturar também é sinônimo de traduzir" (BOSI, 1992, p.64-65). O projeto de colonização envolvia transpor para a fala do índio a mensagem católica, para isso era comum uma mescla entre as línguas, com resultados de valor desigual. A colonização vem cheia de

As ordens religiosas que protestavam contra a escravidão de africanos e indígenas no Brasil tinham escravos sob seu poder, pois os recebiam dos senhores como presente e ensinavam os índios a servirem à ordem, subjugados pelo trabalho.

Já Brandão (1989) alerta para o colonialismo que muitas vezes não é verificado facilmente, relata o tratado de paz assinado entre Virgínia e Maryland com os índios das Seis Nações, destaca que nesses momentos de conflitos e resistências, são comuns acordos e promessas. Para o autor, as promessas e os símbolos da educação são organizados e adequados segundo interesses do colonizador. Relata que logo após a assinatura do tratado de paz, os governantes encaminharam uma carta aos índios para que enviassem seus jovens às escolas dos brancos e receberam como resposta um agradecimento e também a recusa, que mais tarde Benjamin Franklin passou a divulgar em diferentes situações, segue excerto da referida carta:

...Nós estamos convencidos, portanto, que os senhores desejam o bem para nós e agradecemos de todo o coração. Mas aqueles que são sábios reconhecem que diferentes nações têm concepções diferentes das coisas e, sendo assim, os senhores não ficarão ofendidos ao saber que a **vossa idéia de educação não é a mesma que a nossa.** (...) **Muitos dos nossos** bravos guerreiros foram formados nas escolas do Norte e **aprenderam toda a vossa ciência.** Mas, **quando** eles **voltavam** para nós, eles **eram maus corredores, ignorantes da vida na floresta e incapazes de suportarem o frio e a fome. Não sabiam** como **caçar** o veado, **matar o inimigo e construir uma Cabana e falavam a nossa língua muito mal.** Eles **eram,** portanto, **totalmente inúteis. Não serviam como guerreiros,** como **caçadores ou como conselheiros.** Ficamos extremamente agradecidos pela vossa oferta e, embora não possamos aceitá-la, para mostrar nossa gratidão **ofecemos aos nobres senhores de Virgínia que nos enviem alguns dos seus jovens, que lhes ensinaremos tudo o que sabemos e faremos, deles, homens.**" (BRANDÃO 1989, p.8- negrito e grifo nossos).

No excerto de Brandão, considere-se que os índios que foram aprender com o povo branco, perderam as principais referências linguísticas e culturais de seu povo, tornando-se inúteis para as práticas de vida e até para a convivência com os

---

subordinação, aculturação e alienação, pontuada de situações estranhas e até violentas (físicas ou simbólicas). No caso dos índios e mesmo dos africanos no Brasil, os ritos e as práticas ricos em significados no interior dos grupos foram paulatinamente mesclados ou substituídos pelas práticas culturais do colonizador. A divisão de Anchieta, quem, segundo Bosi (1992, p 66-180), mostra-se como um letrado colonizador, tinha um código para uso próprio (ou com seus pares) e um código para uso do povo, cheio de abusos simbólicos e também relacionados ao trabalho, o que foi citado por Saviani (2010). Bosi (idem, 377) nos diz que a colonização é de fato um processo ao mesmo tempo material e simbólico.



seus. É necessária a valorização do outro e compreensão da cultura, língua e das necessidades expressas para as vivências e relações sociais.

A partir da comprovação de que a língua de sinais se trata de uma língua com estrutura completa, em 1960, os surdos resistem e lutam contra as imposições colonialistas expressas principalmente pela cultura da língua oral-auditiva.

O processo de colonialismo não reconhece as características dos surdos, atribui valor desigual à língua oral e sinalizada, não compreende a língua de sinais como expressão das especificidades e cultura de pessoas surdas e trabalha, no caso do Brasil, com acordos normativos que subestimam os interesses dos surdos para a educação que lhes é preciosa.

Longe da língua de sinais e tratados como deficientes e incapazes, muitos surdos se tornam como os índios das Seis Nações, inúteis para o trabalho, para a comunicação e incapazes de aprender e conviver em sociedade. Essa realidade precisa ser superada, é possível ver resultados por meio de movimentos de lutas e resistências contra estereótipos de deficiência, mesmo diante dos mais elevados níveis de formação acadêmica de surdos.

Há uma situação sonegadora de possibilidades e colonialista por qual passa o processo de ensino-aprendizagem dos surdos e a formação de docentes no país. Há iniciativas e práticas que direcionam objetivos e ações para a formação bilíngue necessária aos professores para o trabalho com surdos, mas essas compartilham o espaço com práticas pedagógicas de características monolíngues em que a Língua de Sinais brasileira ainda não está incorporada como elemento do currículo, nem mesmo estão inseridas questões que caracterizam os modos como os surdos são capazes de aprender. Essa afirmação encontra apoio em Fernandes (1998, 2003 e 2006).

Ao Estado brasileiro cabe conhecer o número de mestres e doutores surdos que fazem parte da realidade acadêmica da nação e diante dessa realidade, buscar compartilhamento de ideias educacionais com aqueles que podem auxiliar na tarefa de desvelar os processos mais adequados para uma formação de professores que resulte em qualidade no ensino-aprendizagem dos surdos, com garantia de igualdade, acesso e permanência previstas na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

Como referencial de uma educação de qualidade para surdos, consideramos o bilinguismo.

#### 1.2.4 A Categoria bilinguismo

Entendemos o bilinguismo como constitutivo da formação e educação de qualidade, destacamos os conceitos de bilinguismo e educação bilíngue e o que significa o 'Ser bilíngue'. Soares (2013, p.62), ao apresentar um histórico da educação de surdos, descreve que a implementação do bilinguismo se deu em Paris quando Danielle Bouvet iniciou sua prática pedagógica bilíngue, na qual a língua de sinais francesa foi trabalhada como L1 e o francês como L2. Em 1980 e 1984, a proposta foi implementada nas escolas da Suécia e da Noruega, o que permitiu aos surdos desenvolvimento cognitivo e social mais adequados.

Até o ano de 2002, havia no Brasil apenas uma língua reconhecida oficialmente, após longos anos de debate social e político, a língua de sinais foi oficializada como segunda língua brasileira.

Entretanto, no Brasil circulam mais de 250 línguas em diferentes comunidades, que têm como língua materna: língua indígena (autóctone), como o xavante; ou de imigração (alóctone), como o japonês; ou Libras, a língua brasileira de sinais; ou, ainda, afro-brasileiros, praticados em comunidades quilombolas; além das variedades existentes dentro da própria Língua Portuguesa.

Em março de 2006, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados (CEC), em parceria com o IPHAN<sup>16</sup> e o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), realizaram o seminário sobre a criação do Livro das Línguas, buscando contribuição de falantes de outras línguas no Brasil para a formação cultural brasileira, evidenciando o direito de falar e transmitir suas línguas maternas<sup>17</sup>, entre elas a Libras para as crianças surdas.

---

<sup>16</sup> O IPHAN, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, é uma autarquia do governo brasileiro, vinculada ao Ministério da Cultura e tem a responsabilidade de preservar o acervo patrimonial material e imaterial do Brasil. É atribuído a esse instituto defender e favorecer esses bens culturais brasileiros para que as futuras gerações e também as gerações presentes possam ter acesso a esse patrimônio cultural e preservação dos tesouros culturais da nação. É o IPHAN que orienta e fiscaliza as manifestações culturais a fim de preservar nosso patrimônio e seus valores históricos. Em 2017, abre-se a pesquisa online para falantes fluentes de Libras, surdos e ouvintes, buscando subsidiar análises para o Inventário Nacional da Língua Brasileira de Sinais, projeto executado em parceria entre o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), por meio de convênio com o IPHAN. Alguns dados podem ser encontrados em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4198/pesquisa-coleta-dados-para-o-inventario-nacional-de-libras>>.

<sup>17</sup> Esse projeto de Estudos Preliminares para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística pretendeu testar o INDL, Inventário Nacional da Diversidade Linguística, como instrumento de valorização e reconhecimento da diversidade linguística no Brasil.

Ao tratar da Libras e educação bilíngue, Guarinello (2007) considera que há duas alternativas para a efetivação do ensino bilíngue, o bilinguismo simultâneo e o sucessivo, mas ressalta que o ensino da língua oral para a criança surda não deve ficar a cargo da escola, isso porque, além da questão do tempo, os professores não têm formação para o trabalho e o ensino da oralidade é trabalho clínico de fonoaudiólogos, ressalta que para o ensino bilíngue faz parte do ambiente de aprendizagem duas línguas e uma abordagem.

A língua de sinais brasileira<sup>18</sup> tem suas raízes na língua de sinais francesa. No Brasil, o bilinguismo é apresentado nas décadas de 1980 e 1990, como resultado dos movimentos sociais dos surdos pelo reconhecimento e apropriação de sua língua, cultura e conquistas sociais às novas gerações de surdos.

Para tratar de bilinguismo, destacamos as pesquisas de McCleary (2009), Flory (2009) e Megale (2005), que nos dizem que se uma pessoa é bilíngue, pode-se dizer que se trata de bilinguismo individual, muito comum entre línguas estrangeiras. McCleary (2009, p.26) destaca que cerca de 50% da população mundial hoje é bilíngue, mas não é comum o bilinguismo social.

Entendemos como bilinguismo social quando uma comunidade (inteira) é bilíngue<sup>19</sup>, que compartilha das mesmas línguas com reconhecimento da bilingualidade. Esse fenômeno, apesar de comum, não é fácil, é mais comum que se desconsidere uma língua e superestime outra, como é caso do Brasil, onde se reconhece o Português, ainda que seja um país de muitas línguas<sup>20</sup> e culturas.

Assim como o Brasil, há outros países onde o bilinguismo social é ignorado, os Estados Unidos, por exemplo, apesar de multilíngue, não reconhece outra língua que não seja a oficial. Há países oficialmente bilíngues, como o Canadá e o

---

<sup>18</sup> Sasaki (2006a, 2006b e 2011) destaca termos corretos a respeito da língua de sinais e da surdez e explicita que há equívocos e modificações quanto ao uso de diversos deles. O termo Língua brasileira de sinais aponta para a modalidade que é gestual, portanto uma língua de sinais, acrescida do termo brasileira para identificar o país de origem, assim o mais correto segundo o autor é língua de sinais brasileira. No entanto, consideramos ambos os termos adequados, pois em nada aumenta ou diminui a compreensão de que Libras é a língua de sinais usada no Brasil, portanto, brasileira. E embora Sasaki nos explique gramatical e socialmente a adequação dos termos, os documentos normativos fazem uso do termo: Língua Brasileira de Sinais.

<sup>19</sup> Quanto a língua de sinais e a realidade do bilinguismo social, destacamos a importância de que alcance a comunidade escolar e seus atores.

<sup>20</sup> O Brasil não é e nunca foi monolíngue, há centenas de línguas: língua de imigrantes que vieram para o país e trouxeram sua cultura, línguas indígenas que são diversas, línguas de sinais e ainda as variações e dialetos que fazem divisões na própria língua brasileira. Segundo o IPOL, o Brasil tem 220 línguas diferentes, das quais 180 são indígenas, 30 são línguas de imigração e duas são línguas de sinais.

Paraguai, segundo McCleary (2009, p.27-28), esses são exemplos de bilinguismo social oficial, porque as sociedades são oficialmente bilíngues.

O autor (idem) destaca que no Canadá há pouca presença de bilinguismo individual, há mais de 80 línguas no país, mas apenas duas línguas são oficiais, inglês e francês, e apesar de considerado bilíngue, a maioria das pessoas são monolíngues, as bilíngues estão nas províncias com a maior concentração de nativos de francês, como a província do Quebec, onde 80% da população tem como língua materna o francês. No Paraguai, encontramos uma sociedade bilíngue e que conta com muito bilinguismo individual.

Autores como Flory (2009), Megale (2005) e McCleary (2009) compreendem que uma pessoa bilíngue nem sempre se comunica perfeitamente em duas línguas, pois não é comum situações de bilinguismo equilibrado com duas línguas aprendidas e desenvolvidas como língua materna.

Há no debate da sociolinguística o conceito de bilinguabilidade, referente aos graus de habilidades bilíngues de uma pessoa<sup>21</sup>, entende-se que essas habilidades podem mudar com o tempo, ampliando ou reduzindo sua fluência em uma das línguas pela falta ou mesmo pelo excesso de uso desta.

Segundo Fernandes (2003, p.116), em uma situação de bilinguismo considerada ideal para os surdos, todas as crianças surdas teriam plenamente desenvolvida a língua de sinais, por meio do acesso precoce, desde o ambiente familiar, o que lhes permitiria consolidar aprendizagens, conceitos, interações e, a partir dessa base linguística consolidada, dá-se prosseguimento, ou inicia-se o ensino de português como segunda língua, em ambiente formal, com base em metodologias voltadas ao ensino de segundas línguas, considerados os diferentes canais de realização da Língua Portuguesa e da língua de sinais.

A bilinguabilidade de um indivíduo pode ser classificada segundo uma diversidade de critérios e o bilinguismo é um processo contínuo, em transformação,

---

<sup>21</sup> Num extremo, estão os bilíngues equilibrados, fluentes nas duas línguas, no outro extremo, os bilíngues precários, que sabem falar algumas palavras e expressões suficientes para se fazer entender, e os semibilíngues, que compreendem (ou que lêem) uma segunda língua, mas que não conseguem falá-la. E existem muitos outros tipos entre os extremos. Ainda há pessoas que conhecem em graus diferentes mais de duas línguas. Em uma das línguas elas podem ser fluentes e letradas, enquanto em outra elas podem ter apenas uma proficiência básica conversacional. O conceito de "bilíngue" tem que incluir todos esses casos. Só porque uma pessoa não é perfeitamente fluente numa segunda língua não significa que ela não possa ser considerada bilíngue. Há pessoas que mesmo sabendo pouco de uma língua estrangeira conseguem ajudar a um estrangeiro, ou até interpretar para ele. (McCLEARY, 2009, p.28)

e não um dado estático e imutável de apenas duas línguas inseridas no mesmo espaço. Para McCLEARY (2009, p. 30-37), a definição de bilinguismo é multifacetada e depende da perspectiva adotada e, mais especificamente, do critério adotado para a classificação do bilinguismo de determinado sujeito.

Com tantas inconclusões e imprecisões nos conceitos, o bilinguismo para surdos ainda enfrenta seus desafios. Há pouco, os surdos lutavam por direitos universais, como ser cidadão, casar, ter filhos, receber herança, mas hoje lutam por questões que interessam ao universo da surdez, implicadas aos direitos universais.

Consideramos bilinguismo como o conhecimento de duas línguas. Para se constituir como educação ou ensino bilíngue, as duas línguas, neste caso Libras e Língua Portuguesa, participam das atividades e de todos os momentos de interações nas instituições e na sociedade, onde cada uma das línguas envolvidas no bilinguismo tem importância no processo de ensino-aprendizagem.

O bilinguismo como proposta educacional para surdos considera a língua de sinais como natural às crianças surdas, como língua de referência, primeira língua e a que serve de base para a aprendizagem de uma segunda língua, como destacado no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), e ressalta como direito da pessoa surda fazer uso da língua de referência e se desenvolver sem prejuízos em qualquer espaço social.

Destaca-se uma filosofia defendida a partir da inclusão de surdos no ensino comum, que requer que o professor seja bilíngue, conhecedor de características e especificidades que representem a pessoa surda, além de ter a língua de sinais como um dos elementos fundamentais para superação da exclusão, segregação e/ou integração. Como política normativa, tornou-se válida a partir de 2002, com a oficialização da política da Libras pela Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002), regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Consideramos ainda que a educação bilíngue não se faz apenas pela inclusão de duas línguas e novos profissionais na escola, mas solicita modificações práticas reais a partir de políticas que considerem as reivindicações dos surdos, entre elas as interações necessárias entre os surdos com outros surdos (entendidos como seus pares), enquanto referência positiva e respeito à necessidade de experiências visuais.

Entendemos que para que uma escola ou classe seja definida como bilíngue, precisa estar organizada em todos os aspectos que promovam a bilinguagem por

parte de todos os estudantes atendidos. Também é necessário que os professores e todo o quadro de pessoal (em todos os ambientes escolares) sejam capazes de promover interações com os estudantes em ambas as línguas envolvidas, num bilinguismo social<sup>22</sup>, fluente e reconhecido, o que não tem sido a realidade das políticas de inclusão implementadas.

Ao modo de estabelecer relações com a teoria social e o método marxista, podemos considerar que a relação de inclusão e exclusão e do colonialismo, ou seja, de subalternidade, poderia ser analisada pela abordagem do trabalho alienado e estranhamento<sup>23</sup>. Quando tratamos de alienação, observamos Marx e Engels (2010), Boron (2006) e Mézсарos<sup>24</sup>(2005), e destacamos o esvaziamento da dimensão política no trabalho pedagógico e no conjunto das práticas sociais, como um movimento alienante no processo de ensino-aprendizagem.

Produzimos a vida pelo trabalho e as formas de trabalho se modificam, com isso as políticas de formação de professores e políticas educacionais enfrentam a alienação e o estranhamento. O estranhamento não se mostra somente nos resultados, mas no ato da produção, portanto o trabalho educativo precisa ser transformador e criativo, por meio da formação ligada ao projeto maior de país, de Estado e que não seja contraditório, estranho a si mesmo como ora se apresenta.

Quando o professor que trabalha com surdos não apresenta domínio linguístico e conhecimento do sujeito de aprendizagem, seu trabalho poderá refletir em trabalho estranhado e é através do trabalho que compreendemos a alienação. O trabalho e suas circunstâncias influenciam na maneira de produzir a vida, de ensinar e aprender.

Na natureza do trabalho do professor, este planeja e coloca em movimento os processos, para dar conta do conteúdo, das metodologias e outros. Embora pareça

---

<sup>22</sup> Segundo Fernandes e Moreira (2016), “Em termos genéricos, o bilinguismo social envolvendo minorias linguísticas contempla contextos em que coexistem duas (ou mais) formas linguísticas com divisão funcional de uso: uma variedade alta respeitada (no caso o português) que é oficial, fortemente padronizada, adotada na educação formal, em oposição a uma variedade baixa que não goza de prestígio social e é utilizada em situações informais (CALVET, 2002). Note-se que essa definição baliza uma compreensão de que não é a língua que é minoritária, ou inviabilizada socialmente, mas a comunidade que fala”(FERNANDES E MOREIRA, 2014, p.57).

<sup>23</sup> Não consideramos a alienação e estranhamento como categoria a ser trabalhada nesta tese, mas evidenciamos nossa compreensão desses.

<sup>24</sup> Mézсарos analisa o conceito de alienação em Marx, toma o conceito na cultura judaica e no cristianismo quando o homem perde a graça divina e fica alienado longe do criador. Marx destaca em toda extensão de suas obras que as pessoas valem pelo que têm e não pelo que são. Valem enquanto mercadoria que produz outros valores. Destaca-se que o trabalho educativo também produz o professor.

não haver alienação, sob a relação social capitalista, o professor já está num processo fragmentado.

Nessas relações sociais capitalistas, considera-se a mercadoria e não o humano. O professor está, ele mesmo, na condição alienante e no processo de organização e de inclusão, como é feito, pode produzir alienação como resultado.

A maior parte dos professores que trabalham com surdos não tem formação específica para o trabalho e nem para fazer a leitura do que lhe é estranho. Essa falta de conhecimento tem relação com as condições de trabalho, já que numa perspectiva crítica o sujeito de aprendizagem faz parte de uma totalidade e não pode ser visto separado do homem genérico.

Marx (2010, p.80) destaca que o trabalhador produz mercadorias e também produz a si mesmo e ao trabalhador enquanto mercadoria. O trabalho educativo não deixa de pertencer ao professor, não há afastamento, mas ao se fazer há relações de produção e caráter de alienação. O trabalho do professor fundamenta a manutenção das relações vigentes.

Assim como a inclusão vem sendo inserida no real e o colonialismo trabalhado como inculcação do bilinguismo, a alienação também se mostra por estágios, onde há professores que têm conhecimento do que fazem e outros que estão reificados. Analisar o real é compreender que não há estágios absolutos de alienação, há sempre possibilidades de superação, mas para isso se faz necessário conhecimento teórico-prático.

Em que pese a importância dos conceitos de inclusão e exclusão, não há consonância entre eles e o método. No entanto, as políticas neoliberais estão alicerçadas nesses conceitos e os tomamos para uma análise crítica e abrangente de uma totalidade complexa.

Até mesmo a organização da escola é importante para a formação e o professor precisa resistir e caminhar para superação de qualquer tipo de alienação. É necessário pensar uma formação teórica e política que não é outra, senão a formação do real.

A intenção é colocar nas mãos dos professores condições para superar a alienação, a qual é sempre um empecilho à educação universalizada, integral e de qualidade, onde se pretende fazer em cada indivíduo o homem genérico, por meio da educação humanizada para todos e que para os surdos não pode ser entendida

como de menor abrangência, portanto há que assegurar o bilinguismo por pressuposto.

Em síntese, apresentamos nesta seção o método e suas categorias totalidade, contradição e mediação e como cada uma contribui para a constituição do objeto em tela, bem como as categorias do objeto, política, inclusão/exclusão, colonialismo e bilinguismo, que se compõem com as anteriores. Empreendemos na próxima seção a revisão de literatura, a fim de compreender o debate com a produção sobre o tema que nos ocupa, qual seja a formação de professores para a educação básica de surdos no contexto das políticas de inclusão e o bilinguismo.



## 2 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS

Na seção anterior, apresentamos o método eleito para esta pesquisa e suas categorias (totalidade, contradição, mediação) e também as categorias do objeto (política, inclusão, colonialismo e bilinguismo).

Esta seção é dedicada à apresentação da produção do conhecimento sobre o bilinguismo e a educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão e às implicações à formação de professores. Por sabermos que não há como alcançar conhecimentos e estágios mais avançados se não nos dispusermos a conhecer o que já existe sobre o tema desta tese e a relação com as políticas, entendemos que toda formação e toda ação é uma política.

Para tanto, destacamos que esta seção se inscreve metodologicamente nos estudos tipo estado da arte ou estado do conhecimento e faz parte do método eleito. Cumpre a finalidade de mapear as obras sobre um determinado tema, no caso a educação bilíngue presente ou não nas políticas de inclusão e de que modo se manifesta na formação de professores para a educação básica de surdos.

Amparados por autores como Eco (1989), Severino<sup>25</sup> (1983, 2007), Ferreira (2002), Salvadori e Pereira (2013), realizamos a revisão de literatura, tendo como objetivo mapear a produção acadêmica na educação, para conhecer a produção e situar o objeto, a fim de responder ao problema da pesquisa.

A pesquisa foi realizada junto aos depósitos de teses e dissertações da Capes, Domínio Público e no Google (site de pesquisa livre). Usamos os descritores “formação de professores para surdos”, “professores de surdos e para surdos”, “formação inicial e continuada de professores para surdos” e “educação bilíngue para surdos”. Observamos que o tema não se apresenta sozinho, grande parte dos trabalhos encontram-se voltados a Libras, ao professor surdo e a linguística.

---

<sup>25</sup> No caso da pesquisa documental realizada no levantamento das produções, Severino (2007, p.122-123) destaca que tem-se como fonte documentos no sentido amplo, não somente os impressos, mas também fotos, filmes, gravações e documentos legais, ainda enquanto matéria-prima, sem tratamento analítico, por meio das quais o pesquisador desenvolverá investigação e análise dos aconselhamentos, orientações para os procedimentos. Para Severino (1983), a bibliografia tem por objetivo a descrição e classificação dos livros e documentos similares, sempre com critérios bem definidos. Existe também uma bibliografia que é criteriosa, onde se retêm apenas as que interessem especificamente ao assunto tratado, que se refere ao que denominamos estado da arte ou revisão de literatura.

O levantamento das produções foi realizada no ano de 2014, com referência no ano de 1990, no entanto não encontramos produções anteriores a 1996, motivo pelo qual nas análises destacamos produções de 1996 a 2014.

Encontramos dificuldades em realizar a coleta das produções, pela associação do tema com outras áreas como a linguística e número reduzido de materiais que trazem no título a educação bilíngue relacionada à formação de professores. À medida em que encontramos produções, fizemos impressão, leitura e organizamos fichamentos para compreender quais nos auxiliariam na produção da tese, visto que no desenvolvimento das mesmas a formação de professores ou o bilinguismo deveriam estar presentes.

Após a primeira investigação, organizamos a produção coletada por título, autor, ano de produção, orientador, instituição, tipo de trabalho, palavras chaves e sínteses. Categorizamos por temas e natureza das fontes pesquisadas, selecionamos produções diversificadas: teses, dissertações, artigos científicos e outros documentos.

Elaboramos planilhas, quadros e gráficos por ano de produção, título, instituição, autor, orientador e banca de avaliação ou veículo onde a produção está inserida. Consideramos artigos e as cartas, porque encontramos nesses documentos manifestos importantes dos movimentos sociais surdos para a modificação da realidade.

Para compreendermos melhor essa organização e seleção, explicitamos que a coleta conta com 80 produções que estão relacionadas de algum modo ao tema dessa tese, entre elas 2 cartas abertas e 2 artigos de Selma Garrido Pimenta, que tratam da formação docente e da constituição de uma identidade para o professor. Portanto, ainda que os artigos dessa autora não tratem diretamente de educação bilíngue ou da formação de professores para surdos, após a leitura entendemos como importante contribuição para a formação docente em todos os espaços e níveis acadêmicos.

As 80 produções selecionadas constam no Apêndice 1<sup>26</sup>, a partir do qual foram elaborados quadros, gráficos e tabelas de acordo com critérios definidos pela

---

<sup>26</sup> Apêndice 1 Quadro 3. PRODUÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL CONFORME ORIGEM - 1996 – 2014.

pesquisadora<sup>27</sup>, de modo a evidenciar quem são os autores e suas teses. Cabe dizer que a organização de dados para a seção também consta dos apêndices 1 ao 9, com gráficos e quadros, dos quais se recorre para elaboração às sínteses que se apresentam <sup>28</sup> (tabelas de A ao E).

Na organização e análise do quadro que consta do apêndice 1, estamos focados na formação de professores para a educação básica de surdos, que, conforme destacado, comparece associada a outros temas, como formação de professores de Libras, Libras (linguística), educação bilíngue para surdos, autonarrativas, entre outros, e buscamos o tratamento do tema junto às políticas inclusivas.

É possível ainda dizer quanto ao estudo da produção que apresentamos que os dados usados para subsidiar as pesquisas constam em ordem do maior para o menor.

Quanto aos professores orientadores e examinadores nas bancas, buscamos apontar aqueles que mais constam na produção acadêmica coletada e os autores que se destacam<sup>29</sup> nas produções da área.

As autoras que comparecem com maior produção são as ouvintes Ronice Müller Quadros, Cristina Broglia Lacerda, Maria Cecília Góes e Ana Balieiro Lodi, Regina Maria de Souza e Anna Maria Lunardi Padilha. E entre as pesquisadoras surdas, Marianne Stumpf, Gladis Perlin e Karin Strobel.

Quanto ao tipo de programa, palavras-chave, processos de coleta de dados e linha de pesquisa<sup>30</sup>, ou área de concentração, estudos de autores surdos, organizamos tabelas, elencamos que tipo de documentos foram utilizados, a fim de

---

<sup>27</sup> Não temos o intento de demonstrar somente quantitativamente o objeto, mas de dar ao leitor uma dimensão das produções que justificam e se adequam de algum modo ao tema dessa tese. Compreendemos com POPKEWITZ & LINDBLAD (2000 e 2001) que as estatísticas são elaborações que auxiliam estratégias políticas para resolução de fenômenos sociais, mas não trazem dados exatos. Servem-nos na orientação ao leitor quanto as buscas e caminhos percorridos no estudo do objeto de pesquisa, para além de descrições e narrativas.

<sup>28</sup> ANEXOS 2 REFERENTES À SEÇÃO 2: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS. Conta com quadros de A ao E.

<sup>29</sup> Entre eles, Ronice Müller Quadros aparece em 8 das produções, Cristina Broglia Lacerda aparece em 5 das produções, Maria Cecília Góes e Ana Balieiro Lodi aparecem em 4 produções cada uma, seguido de Regina Maria de Souza e Anna Maria Lunardi Padilha com 3 participações cada, entre outros. Destacam-se entre os pesquisadores surdos Marianne Stumpf com 4 participações, Gladis Perlin com 3 e Karin Strobel, que aparece em 1 das produções. Doutoradas surdas, referência para os surdos do país. Ver Anexo 2- tabela D.

<sup>30</sup> Ver ANEXOS 2. REFERENTES À SEÇÃO 2: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS: tabelas A, B, C, D e E.

compreender o que tem contemplado nas pesquisas e que constam nos anexos da seção 2.

Encontramos muitos trabalhos relacionados ao estudo da linguística da Libras<sup>31</sup>, e da oposição entre língua de sinais e língua oral. O retrato do tempo de exclusão, segregação e imposição do oralismo ao surdo. Evidenciando a perspectiva clínico-terapêutica, motivo pelo qual as práticas e as políticas são voltadas a um sujeito que precisa se reconhecer como deficiente para ter garantido seus direitos, a partir de suas perdas.

Observamos que as produções com temas de destaque nas palavras-chave surdo ou surdez estão intimamente relacionadas ao uso, domínio e desenvolvimento da língua de sinais. Isso se vincula ao fato da Libras estar regulamentada como segunda língua oficial no Brasil e à diferença de sua modalidade espaço-visual<sup>32</sup>.

Ao analisar o conteúdo do apêndice 1 quanto aos títulos, encontramos 29 produções com títulos que apresentam o descritor “formação de professores”, 28 com títulos que apresentam relação com a educação bilíngue ou educação de surdos, 5 que tratam de práticas pedagógicas de professores, 4 que falam sobre docentes surdos e a disciplina de Libras e sobre intérprete de Libras, 3 que tratam sobre políticas de educação de surdos, 2 sobre educação inclusiva, 2 sobre traduções e marcas culturais ou cultura, 2 tratam sobre mapeamento ou institucionalização da língua de sinais, 1 fala sobre o professor pesquisador, 1 sobre representação docente e a inclusão, 1 sobre a Língua Portuguesa, 1 sobre ouvintismo e audismo e 1 sobre Libras na formação do pedagogo, totalizando 80 títulos.

Das instituições com maior número de produções, a UFSC destaca-se nos estudos sobre a formação do professor para a educação bilíngue de surdos, a surdez e a língua de sinais, responsável também pela abertura dos cursos de Letras/Libras<sup>33</sup>, o primeiro curso para formação de licenciados surdos para ensino da

---

<sup>31</sup> Língua Brasileira de Sinais de acordo com o que aparece nas legislações a respeito da Língua dos surdos no Brasil, ou, segundo Sasaki (2006), Língua de Sinais Brasileira.

<sup>32</sup> Carlos Skliar em suas produções destaca que enquanto a Língua de Sinais for compreendida como consequência ou resultado das deficiências, não será valorizada como língua.

<sup>33</sup> O curso teve início em 2006, na modalidade a distância. Abriram polos de licenciatura em Letras-Libras da UFSC, contando com nove polos de ensino e 495 alunos, sendo a maioria surdos. No ano de 2008, foi incluída a habilitação de bacharel em tradução e interpretação de língua de sinais. Um ano depois, começou o curso presencial de Letras-Libras na UFSC. Conta com páginas que apresentam o curso em Libras e informações sobre o curso em página própria. Disponível em: < <http://noticias.ufsc.br/> > e < <http://www.libras.ufsc.br/> > Acesso em 3 de dezembro de 2014

Libras e de bacharéis para tradução e interpretação de Libras/Português, sendo a instituição organizadora e avaliadora junto ao MEC, dos exames de Proficiência em Língua de Sinais Brasileira - PROLIBRAS<sup>34</sup>.

Encontramos ainda produções de pesquisadores das instituições<sup>35</sup> USP, UNICAMP, UFPR, UNIMEP, UFSM, UNIOESTE e PUC/SP que apresentam número relevante de pesquisas referentes ao tema.

Destacamos que nos bancos de consulta da CAPES e Domínio Público encontramos número significativo de trabalhos da UNISINOS, principalmente sob orientação de Maura Corcini Lopes, referentes aos Estudos Surdos e Estudos Culturais, voltados para a questão linguística, língua de sinais, Identidade e Cultura Surda, entre outros, os quais não fazem parte da seleção, por não atenderem diretamente ao problema de pesquisa. Mesmo sem desvalorizar o aspecto sociolinguístico, fez-se necessário atender ao tema educação bilíngue para surdos no contexto das políticas de inclusão e implicações à formação de professores.

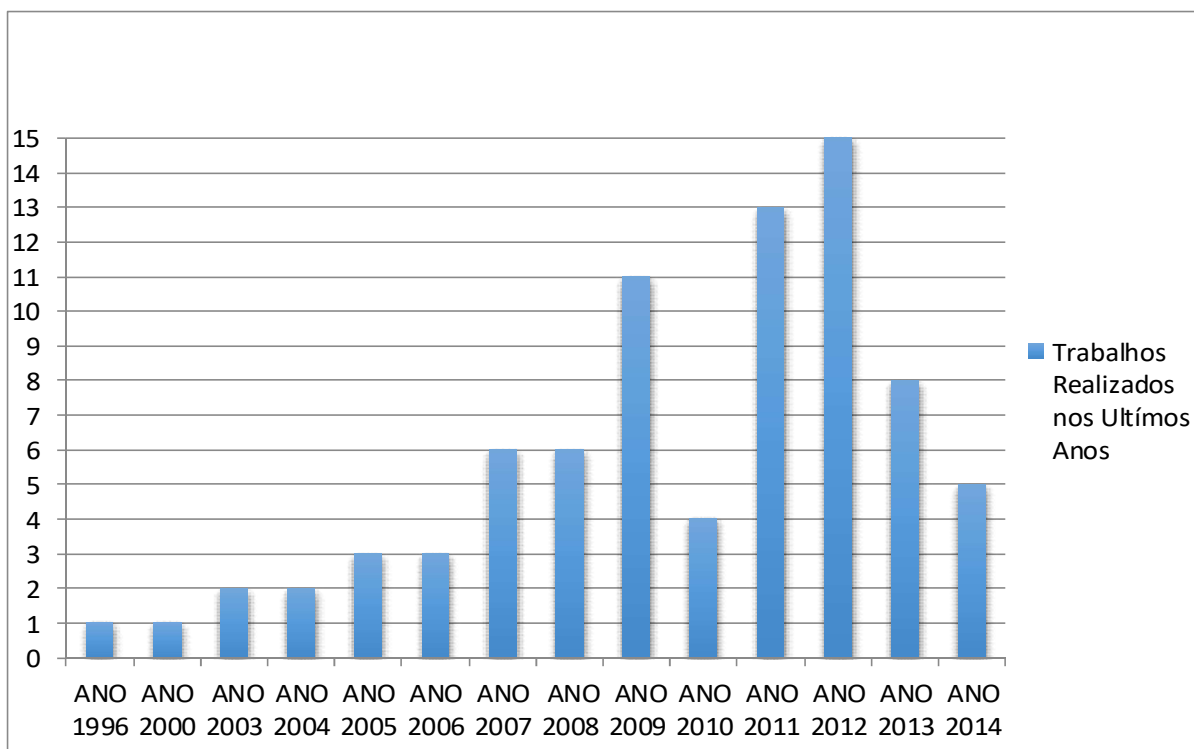
Com a finalidade de conhecer quando se deu a maior produção e se isso tem a ver com os debates sobre o tema, organizamos a produção apresentada no apêndice 1 por anos no gráfico (A), que data do período compreendido entre os anos de 1996 a 2014, em diferentes programas.

---

<sup>34</sup> O PROLIBRAS é o exame que avalia e certifica surdos e ouvintes para ensino da Libras e interpretação de Libras/Língua Portuguesa.

<sup>35</sup> Tabela nos anexos 2 - E. INSTITUIÇÕES ONDE AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS ESTÃO VINCULADAS- 1990-2014

GRÁFICO A – PRODUÇÕES DE TRABALHOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL POR ANO - REFERENTES AO PERÍODO DE 1996 A 2014.



Fontes: CAPES, Portal Domínio Público, Revista Virtual Cultura Surda, Revista Eletrônica de Educação, Caderno Cedes, Revista Pandora Brasil, Educação e Pesquisa, Educar em Revista, Câmara dos Deputados/DF, Feneis/DF, MEC/SECADI; INSOR (*Instituto Nacional de Sordos*) - Elaboração da autora – 2015

Analizamos as produções no gráfico A e verificamos que o maior número de produções se deu a partir de 2007, com oscilações e decréscimo em 2010, voltando a crescer nos anos de 2011 e 2012, decrescendo novamente a partir de 2013.

Entendemos que a oscilação para mais da produção se explica em virtude da regulamentação da Libras e da acessibilidade por meio do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), trazendo debates pertinentes a respeito do anseio dos surdos por políticas para efetivação da educação bilíngue e implicações na formação de professores. Nos anos posteriores, entre 2006 a 2010, as políticas estavam em fase de implementação. Em 2010, é regulamentada profissão do intérprete de língua de sinais, o que pode ter ocasionado produções sobre a novidade da inserção desse trabalhador na educação.

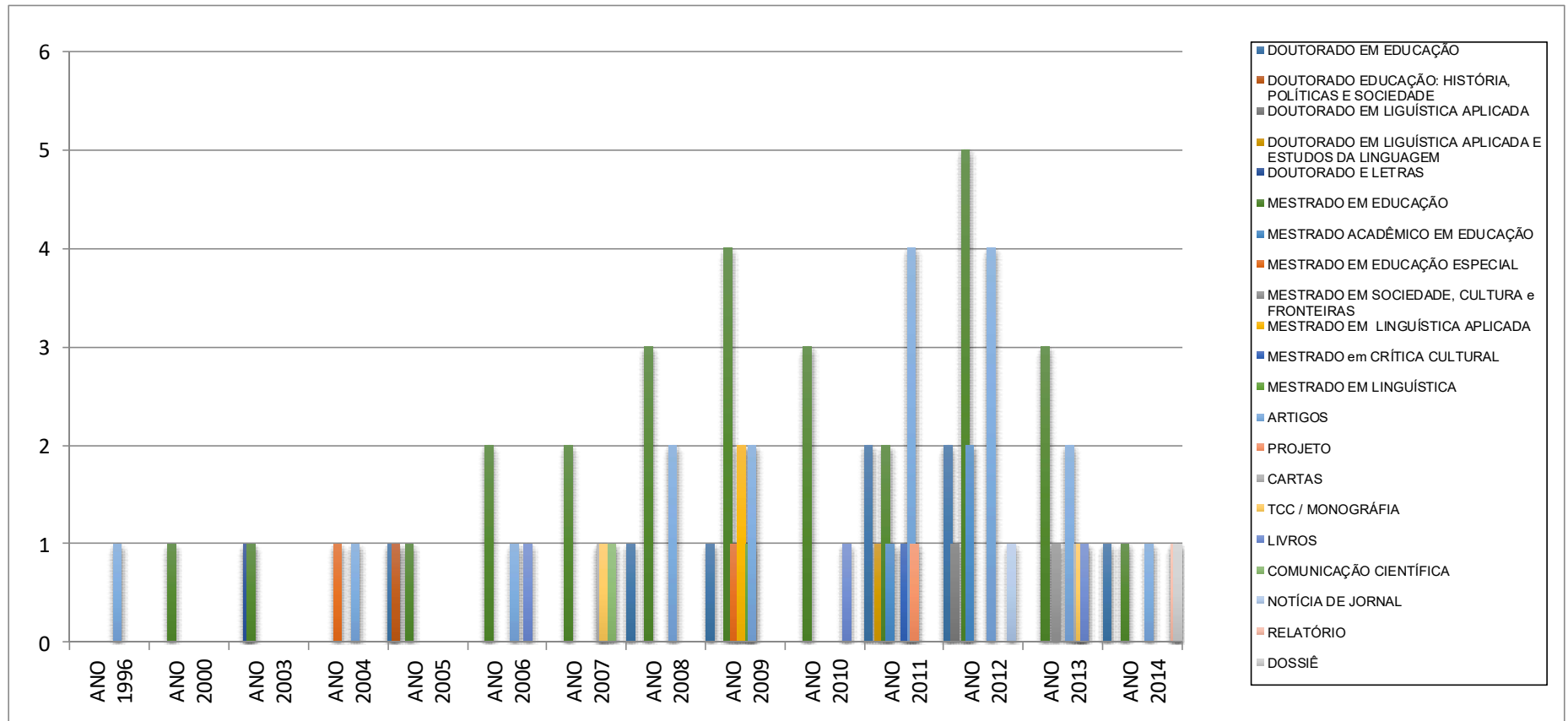
No ano de 2011, há produções significativas vinculadas às manifestações dos movimentos sociais surdos que saem às ruas intensificando a luta pela educação bilíngue e pelo não-fechamento das escolas específicas para surdos, entre elas o INES (primeira escola para surdos do Brasil), um período de acalorados debates

para inserção do bilinguismo no PNE e junto ao MEC, por uma proposta bilíngue real. Os movimentos sociais foram cruciais na definição de políticas públicas para surdos no país.

Em 2012, há oficialização da política da Libras, expressa na Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), é o ano onde há o maior número das produções que coincide com os dez anos de oficialização, com intensos debates, seminários, resultando em encontros formais e informais entre surdos, professores bilíngues, intérpretes e outros.

Após a primeira organização, procuramos na sequência identificar em que âmbito acadêmico se realizaram as produções, como apresentamos no gráfico B.

GRÁFICO B – SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL POR TIPO E/OU PROGRAMA – 1996 A 2014



Fontes: CAPES, Portal Domínio Público, Revista Virtual Cultura Surda, Revista Eletrônica de Educação, Caderno Cedes, Revista Pandora Brasil, Educação e Pesquisa, Educar em Revista, Câmara Dos Deputados/DF, Feneis/DF, MEC/SECADI; INSOR (*Instituto Nacional De Sordos*). Elaboração da Autora – 2015



A análise do gráfico B possibilita explicitar que o maior número de produções vem dos estudos em nível de mestrado e em segundo lugar no nível de doutorado em linguística e educação, principalmente após 2010.

Constam nas produções 38 dissertações, 12 teses, 18 artigos, 3 livros de acesso pela internet, 2 cartas abertas e 7 documentos de origens diversificadas, mas com relação com o tema da tese.

Constatamos entre as produções pesquisas de surdos e de filhos ouvintes de pais surdos, os quais são chamados de CODAs<sup>36</sup> (*Child of deaf adults*). Ocupamos em tabular linhas de pesquisa e áreas de estudo, bem como os processos de pesquisa<sup>37</sup> usados pelos pesquisadores para coleta de dados<sup>38</sup> e suas contribuições.

Para apresentar a origem dos autores, se são surdos ou ouvintes, organizamos o gráfico C, para o qual temos como base as informações contidas no quadro do apêndice 1.

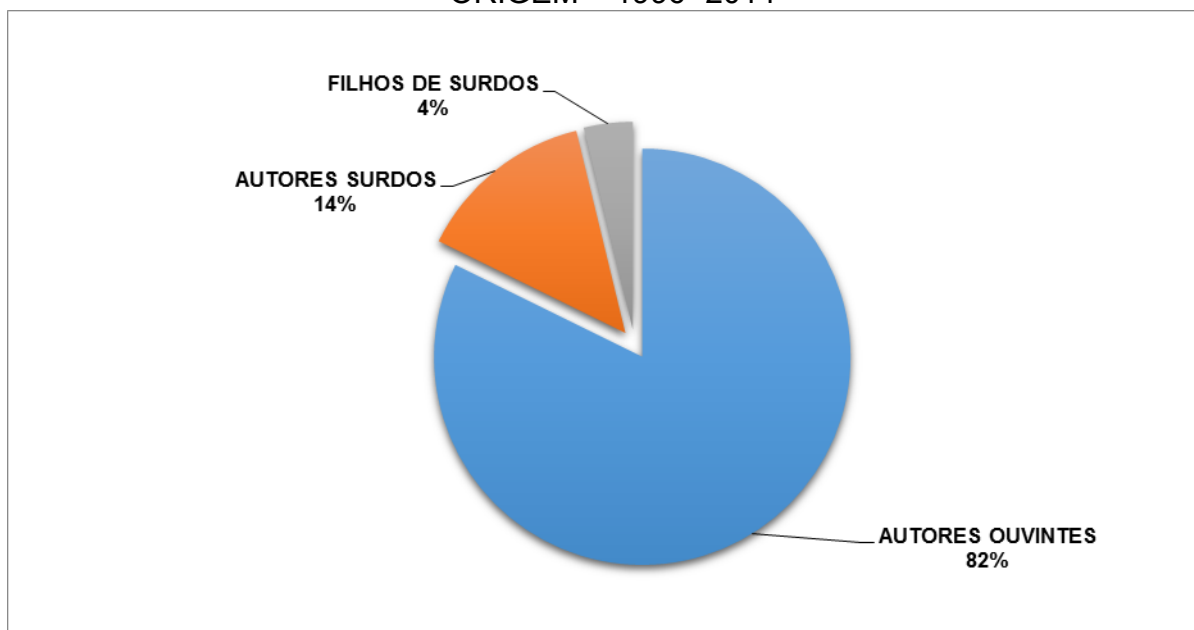
---

<sup>36</sup> Os CODAS (ou Codas) eram chamados há algumas décadas de HCDP na língua inglesa: *Hearing Children with Deaf Parents*, ou seja, Crianças Ouvintes com Pais Surdos. Nos anos 80, passam a ser conhecidos como CODA (*Child of Deaf Adults*), por influência da fundação da organização internacional *Children of Deaf Adults*, nos EUA, que dedica-se a compreensão e estudos das experiências de filhos ouvintes de pais surdos. Hoje, o termo CODA é utilizado em diversos países, inclusive no Brasil e Portugal. Ainda há debates a respeito de como grafar a sigla, há autores que usam CODA para se referir a organização e Coda (escrita somente com a primeira letra em maiúscula, ou mesmo com todas minúsculas - coda) para designar os sujeitos. Os CODAs, ou Codas, já que não intenciona-se uma diferenciação, referindo-se ao sujeito ouvinte filho de pais surdos, são identificados tais como os surdos, como sujeitos bilíngues (tendo como língua utilizada no seio familiar a língua de sinais) e biculturais (pois mesmo sendo ouvintes, apresentam cultura e referências visuais, adquiridas e desenvolvidas com os pais surdos). Por causa das características diferenciadas desenvolvidas pelos Codas, muitos deles, enquanto usuários nativos das línguas de sinais, tornam-se intérpretes/tradutores dessas línguas, Libras/Português ou outra Língua de sinais e a língua oral do país. Para mais informações sobre os Codas, cultura e língua, destacamos o livro de QUADROS (2017) *Língua de Herança: língua brasileira de sinais*, da editora Penso.

<sup>37</sup> Anexos 2. B- RECURSOS / PROCESSOS DE PESQUISA SOBRE O TEMA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS- 1990-2014.

<sup>38</sup> Os processos de pesquisa para coleta de dados, tipos de pesquisa, linhas de pesquisa, áreas de concentração, entre outras tabelas que serão apresentadas não corresponderão diretamente ao número de trabalhos analisados, pois preocupou-se em registrar apenas as informações apresentadas diretamente ao leitor, quer no resumo, na apresentação, introdução ou considerações finais. Quando não apresentada ao leitor de modo direto, não foi inserido na tabela. As tabelas estão anexadas nesta tese e resultaram na publicação do trabalho: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/Artigo%203%20Silvana%20Elisa%20de%20Moraes%20Schubert.pdf>.

GRÁFICO C – AUTORES DAS PRODUÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL CONFORME ORIGEM – 1996- 2014



Fontes: CAPES, Portal Domínio Público, Revista Virtual Cultura Surda, Revista Eletrônica de Educação, Caderno Cedes, Revista Pandora Brasil, Educação e Pesquisa, Educar em Revista, Câmara dos Deputados/DF, Feneis/DF, MEC/SECADI; INSOR (*Instituto Nacional de Sordos*).  
Elaboração da autora – 2015.

Para a análise das produções no gráfico C, entendemos como essencial lembrar o lema “Nada sobre nós sem nós<sup>39</sup>” e destacamos que dos autores que escrevem sobre educação de surdos e a formação de professores, 86% são pesquisadores ouvintes, 82% ouvintes geral e 4% são ouvintes nascidos em lares surdos, os Codas, que experienciam questões próprias dos surdos, conhecem e vivem as dificuldades do processo de socialização e de educação. Os demais pesquisadores ouvintes comumente estão envolvidos com a militância juntos aos surdos, com a investigação, trabalho e inquietudes<sup>40</sup> e 14% das produções são feitas por surdos.

<sup>39</sup> Tema consagrado no movimento de pessoas com deficiência e que serviu de lema para o dia 03 de dezembro - Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, do ano de 2004. Aparece ainda no relatório final do MEC/SECADI, 2008/2009 e destacado por Romeu Kassumi Sasaki (2011), que descreve a trajetória histórica do deficiente e da questão da exclusão de todas as formas e o surgimento do lema pela conscientização de que é preciso modificar a sociedade.

<sup>40</sup> Por longo período histórico os surdos foram excluídos da narrativa de suas histórias, seu legado foi omitido das gerações de surdos, era comum que apenas os ouvintes contassem a histórica segundo seu próprio ponto de vista, com seus heróis e bandidos. Assim, privilegiava-se as experiências clínicas e seus mentores e não se dava nenhuma ênfase aos surdos militantes pelas causas de uma coletividade, nem mesmo as necessidades, pois a perspectiva se pautava na deficiência dos sujeitos. Por isso o destaque nas pesquisas de surdos e Codas. Mais uma vez não desconsideramos a importância dos pesquisadores ouvintes, que sob os Estudos Culturais e Estudos surdos formam a comunidade surda: uma militância que defende os direitos e necessidades dos sujeitos, compartilha

Consideramos que os não-surdos podem ter diferentes modos de compreender as necessidades formativas dos surdos, entretanto desenvolvem pesquisas e dizem como o surdo pode aprender e ao produzirem buscam superar as aparências fenomênicas principalmente no que tange a linguagem e aprendizagem.

Quanto aos fundamentos teóricos e seus autores, é comum nas produções encontrar pesquisas a partir de Foucault<sup>41</sup>, orientadas pelos debates da cultura e Estudos Surdos.

As palavras-chave mais usadas são: formação de professores para a educação de surdos, formação inicial e continuada, educação bilíngue e educação inclusiva.

Quanto às produções referentes à formação de professores para a educação de surdos, houve dificuldades em encontrá-las na década de 1990. Entendemos o fato pela restrição no uso das tecnologias naquele momento histórico, quando não era comum o armazenamento de trabalhos científicos nas redes de informações, tampouco eram utilizadas com a eficiência que hoje se tem. Destacamos na subseção a seguir as teses dos autores que contribuem com a investigação.

---

de ideias comuns em relação aos surdos e valoriza a língua de sinais como língua de referência para instrução e ensino para os sujeitos. Destacamos o que nos diz Fernandes em notas de qualificação em 2016 e na defesa desta tese em dezembro de 2017 sobre fatores multideterminados que observamos na materialidade, que mesmo na comunidade surda há grupos, ideias e classes heterogêneas, onde a elite surda tem acesso aos cursos, formações, tecnologias e outras línguas estrangeiras (de sinais ou não) e isso não é de fácil acesso às classes populares.

<sup>41</sup> Michel Foucault (1926-1984), filósofo francês, que exerceu grande influência sobre os intelectuais contemporâneos. Conhecido por suas posições contrárias ao sistema prisional tradicional. Diplomou-se em Psicologia e Filosofia. Ensinou filosofia em universidades francesas e obteve a cátedra com o tema "História dos Sistemas de Pensamento" no *Collège de France*. Aos 28 anos, publicou o seu primeiro livro, "Doença Mental e Personalidade" (1954). Mas o seu grande clássico foi "História da Loucura na Idade Média" (1961), escrito para a obtenção de seu doutorado na Sorbonne onde analisou o desprezo que as pessoas tinham no século XIX pelos doentes mentais. Participou teórica e praticamente dos movimentos sociais que poderíamos chamar de vanguarda de seu tempo, sobretudo durante as décadas de sessenta e setenta. Nos anos 60, Foucault estava incluso no rol dos pensadores estruturalistas, embora alguns autores não o considerem parte dessa escola de pensamento. Acreditava que a prisão, mesmo exercida por meios legais, era uma forma de controle e dominação burguesa no intuito de fragilizar os meios de cooperação e a solidariedade do proletariado. Criticava a psiquiatria e psicanálise tradicionais, no seu modo de ver, instrumentos de controle e dominação ideológica. Contrapunha seu papel de intelectual ao "intelectual universal", isto é, uma espécie de líder que pensa pelas massas e as dirige para a "verdadeira" luta. O filósofo via a si mesmo como um "intelectual específico", que em domínios precisos contribui para determinadas lutas em curso no presente. Dizia que suas pesquisas nasciam de problemas que o inquietavam na atualidade: evidências que poderiam ser destruídas se soubéssemos como foram produzidas historicamente; por isso fez da ontologia uma reflexão em cujo cerne está o presente e, portanto, a investigação histórica. Questionava os sistemas de exclusão criados pelo Ocidente no início da época moderna. Morreu em consequência das complicações da AIDS, em Paris, França, no dia 26 de junho de 1984. Informações em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/outras-palavras/para-compreender-michael-foucault-9711.html> e [https://www.ebiografia.com/michel\\_foucault/](https://www.ebiografia.com/michel_foucault/) Acesso em 2015.

## 2.1 APROXIMAÇÕES DAS PRODUÇÕES COM O TEMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS

Do conjunto das 80 produções, apontamos para as contribuições à tese em pauta. Destacamos os artigos de Pimenta (1996 e 2004), nº 1 e nº 6 do apêndice 1, que não tratam da formação do professor para o trabalho com surdos, mas explicitam a formação inicial e continuada como expressão da constituição do professor, de uma identidade do trabalhador da educação, apresenta sistematização dos fundamentos teórico-metodológicos para análise da prática docente como caminho para se repensar a formação.

Para a autora, a formação inicial é ineficaz para a constituição da identidade do professor e tanto a formação inicial quanto a formação continuada precisam ser reorganizadas, dando-lhes um novo sentido, pois os cursos de suplência ou para atualização de conteúdos não têm apresentado contribuições significativas para o trabalho e formação de professores.

Também entendemos como relevante o artigo de Silva (2000), nº 2 do apêndice 1, que trata de uma formação específica para o trabalho com surdos. No ano 2000, Silva, na dissertação de mestrado defendida no programa da UNICAMP, busca conhecer a imagem que o professor da escola regular está construindo a respeito do aluno surdo e da surdez e as influências desta imagem na ação docente.

As pesquisas referentes à formação de professores para a educação de surdos são encontradas a partir do ano de 2000, entre autonarrativas e denúncias em relação ao uso inadequado ou desconhecimento da língua de sinais.

Nas produções encontramos denúncias quanto à falta de formação específica dos professores que trabalham com surdos representados nos discursos de grande parte dos professores e a compreensão do surdo como sujeito incapaz para a aprendizagem. Ao usar os ouvintes como parâmetro, destacam que há distribuição desigual da educação, através da constante oferta de atividades e práticas facilitadas ou infantilizadas. Outro agravante é o conhecimento e/ou domínio insuficiente da língua de sinais, tanto por professores quanto por estudantes.

Em que pese a importância dos exames de comprovação da proficiência para o ensino da Libras e também para interpretação e tradução, é essencial reconhecer que esse não é prova real de domínio aprofundado ou fluência na língua.

A Língua de sinais é um requisito indispensável (ainda que não seja o único), para a formação do professor e para o processo de ensino-aprendizagem dos surdos, mas isolada não é capaz de produzir ensino.

Das produções analisadas e representadas nos gráficos A e B, há parte significativa de pesquisas que se orientam por uma perspectiva socioantropológica que tende à uma educação humanizadora e pela qualidade, a qual entendemos que se faz por meio da educação bilíngue.

No quadro B, apresentamos as produções e seus dados mais relevantes e das 80 produções, fizemos a seleção de 27 que se aproximam do tema desta tese.

Encontramos nas produções coletadas referências à legislação: normativas, leis, decretos, relatórios políticos, textos que falam de uma educação que não é bilíngue, mas é inclusiva. Um fenômeno que não deixa evidente, e nem há interesse, em que nível vem se constituindo inclusiva para o surdo.

As pesquisas selecionadas concentram-se em uma época onde a inclusão e a Libras são definidas como presentes na formação do professor e entendidas como possibilitadoras de condições para o trabalho com estudantes surdos na perspectiva do bilinguismo. Encontramos nas produções denúncias de metodologias com base no monolinguismo em práticas tradicionais onde a oralidade é o centro.

Isso pode significar que a educação desses sujeitos (surdos) vem passando lenta e processualmente pela inclusão excludente destacada por Kuenzer (2005), uma perspectiva mercadológica, normativa e sobretudo integracionista. E para a superação, a formação de professores mesmo que não seja a única solução, é essencial no processo, o que justifica uma investigação do trabalho e das instituições.

Com o intento de compreender como está a formação de professores para a educação básica de surdos, consideramos as políticas de inclusão, o bilinguismo e evidências de colonialismo nas produções selecionadas.

### 2.1.1 Produções que apontam a política de bilinguismo e práticas colonialistas

...queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, **sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine.** (CARTA ABERTA, 2012)

Após coleta e análise das produções, fez-se necessário selecionar obras que auxiliassem na resposta à problemática desta tese, utilizamos como critério, organizar por produções que abordam as políticas de formação de professores para a educação básica, onde o bilinguismo para surdos está presente.

Entre as 80 produções do apêndice 1, selecionamos 27 delas já apresentadas na introdução da tese (que constam no apêndice 1), ou seja, 30% do total, com intento de compreender o objeto.

Para explicitar melhor como os autores pensam a formação de professores para surdos, as políticas para a educação bilíngue e o pressuposto do bilinguismo, apresentamos os resumos de todas as produções no apêndice 2<sup>42</sup> e depois selecionamos as 27 (das 80 iniciais) que tem maior aproximação com o tema<sup>43</sup> da tese.

Nesse sentido, foram selecionadas 10 teses, 15 dissertações, 1 carta aberta dos primeiros doutores surdos e 1 dossiê organizado por Fernandes (2014). Buscamos compreender de que modo e se a formação inicial e continuada é capaz de transformar o professor em professor de surdos e contribuir para a constituição de práticas bilíngues.

Serão apresentadas segundo o número que ocupam nos apêndices 1 e 2 (pois não se modificam), e organizadas em duas categorias específicas, mas não fechadas, que são educação bilíngue ou bilinguismo<sup>44</sup> e formação de professores.

**Quanto à educação bilíngue<sup>45</sup>, destacamos:** Fernandes (2003), nº 4 do apêndice 1, a autora nos diz que é necessário voltarmos o nosso olhar para as

---

<sup>42</sup> APÊNDICE 2. QUADRO **ERRO! APENAS O DOCUMENTO PRINCIPAL.** – ORGANIZAÇÃO DA COLETA DE PRODUÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DOS AUTORES OUVINTES E SURDOS NO BRASIL– 1996- 2014

<sup>43</sup> Essa seleção foi composta com base em critérios como de referência direta com o tema formação de professores para surdos, elencados aqueles que respondem criticamente à questão superando a dicotomia normal/anormal, pelo pressuposto de que ensinar os surdos vai além de reconhecer ou não uma deficiência, portanto requer compreender as considerações que o bilinguismo traz (ou deixa a desejar), na formação de professores para a inclusão dos surdos.

<sup>44</sup> APÊNDICE 3. QUADRO 5 - SÍNTESES DOS AUTORES BRASILEIROS SOBRE BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE NOS ANOS DE 1996 A 2014.

<sup>45</sup> Os autores das produções selecionadas reconhecem que a educação bilíngue está em processo e necessita da formação de professores não somente enquanto profissionais bilíngues, mas, pesquisadores a fim de distanciar-se dos modelos clínico-terapêuticos. Com isso as estratégias bilíngues de inclusão exigem que nas salas de aula adentre a língua de sinais, o que pode fazer 'ruir' as certezas e padrões do ser (do) professor e requer reflexões e modificações, uma construção e reconstrução de identidade profissional, do currículo e do cotidiano escolar. O professor precisa superar o óbvio, abdicar de antigos padrões que o mantém em segurança, porque lhe oferecem respostas prontas. Segundo Fernandes: "(...) em um país oficialmente monolíngue não há espaço institucional escolar para o acolhimento de grupos bilíngues minoritários, como é o caso dos surdos,

perspectivas metodológicas do ensino da Língua Portuguesa como L2 (segunda língua). Para Fernandes (1998 e 2003), a educação bilíngue é necessária, mas está envolta em jogos de poderes e saberes que perpassam o currículo, constroem hierarquias e vai além da questão linguística. Essa é a perspectiva de educação bilíngue que defendemos.

Essa compreensão de Fernandes encontra apoio dos demais autores selecionados. Albres (2005), nº 7 no apêndice 1, nos diz que, desde 1979, podemos acompanhar a alteração de discursos no MEC e nas políticas, mas na prática as modificações apontadas não são colocadas em atividade. Mesmo com a instituição da política da Libras ainda é necessário caminhar por outros processos, visto que a implementação por si não é garantia de mudanças.

Machado (2009), nº 26 do apêndice 1, destaca a compreensão da educação bilíngue restrita ao uso da Libras e a relação de poderes presente nas políticas, currículos e práticas de acordo com os ideais inclusivistas. Para esse autor, compreender o projeto bilíngue é questionar o que se tem para os surdos, pois o fracasso escolar desses sujeitos é também um jogo de poder.

Moura (2009), nº 28, se depara com esses jogos de poder e destaca as comunidades linguísticas do país e as pressões políticas em defesa dos direitos linguísticos das comunidades indígenas e da comunidade surda para receber educação bilíngue, compara a educação de surdos com a educação indígena e compreende a necessidade de lutas políticas que realmente assegurem esse direito.

Vieira (2011), nº 41 do apêndice 1, nos remete à necessidade do bilinguismo social, destaca que a língua de sinais, ainda que compreendida como oficial, não está presente em toda comunidade e quando inserida na escola, é apresentada como acessório e ferramenta insuficiente para alcançar domínio da língua hegemônica. As atividades e incursões do professor se fazem por meio de práticas monolíngues, tal como destaca Fernandes (1998), com objetivo de aquisição da Língua Portuguesa. As políticas são apresentadas como inovadoras, mas as filosofias na materialidade são tradicionais. Isso é abordado por Martins (2005), nº 48 do apêndice 1, ao tratar de metodologias bilíngues.

---

indígenas, ou comunidades de imigrantes por exemplo". (2003, p.44). No Brasil, a educação bilíngue diz respeito a projetos educacionais, mas ainda é incipiente para os surdos.

Nessa linha conservadora, a língua de sinais é subalternizada, levando à colonização dos surdos, visto que o valor teórico e prático é centralizado na oralidade. No dossiê organizado por Fernandes (2014), nº 80, encontramos importantes contribuições e denúncias, destacamos algumas em relação à educação bilíngue, entre elas a de que a educação bilíngue está assegurada na lei e esse é um ponto de grande importância, pois oficializa a Libras, mesmo diante de lentos avanços dessa política.

Quando analisamos outras realidades, como a de Svartholm (2014), encontramos apontamentos sobre a educação sueca. A autora destaca que a criança surda necessita da língua de sinais como língua materna e é necessário que o professor tenha fluência nesta língua. Mas também nos diz que a fluência por si só não é suficiente. Essa questão é também abordada por Vieira-Machado (2016), a autora ressalta que ser filha de surda e usuária nativa da língua de sinais não foi suficiente para torná-la professora de surdos. Esse é um ponto discutido pelos Cudas que formaram-se professores, um ponto de reflexão em relação ao mito da natividade em línguas.

Svartholm (2014) afirma que maior parte dos usuários da Libras hoje não são surdos, mas ouvintes e não se sabe futuramente quem serão os sinalizadores, pois as crianças surdas têm sido submetidas ao IC (implante coclear) e podem (ou não) conhecer tardiamente a língua de sinais. O que acontece no Brasil é que as crianças surdas são muitas vezes impedidas do acesso a língua de sinais, como se a sinalização fosse uma inimiga da oralização eficiente, o que se trata de um mito.

A autora apresenta (além da sueca) a realidade da Noruega, onde os surdos implantados<sup>46</sup> são colocados precocemente em contato com a língua de sinais e língua oral e demonstram capacidade de desenvolvimento paralelo. Ela afirma que a língua de sinais oferece o acesso visual e participação completa na comunicação. Svartholm (idem) diz que a inserção de sinalizadores como assistentes não provê igualdade nas oportunidades de ensino.

Entendemos com os autores que a inserção do IE evidencia relações desiguais de poderes e também no processo de ensino-aprendizagem, pois a criança é quem deveria definir qual a língua de melhor e maior acesso em diferentes situações. Fernandes e Moreira (2014) apontam para essas disputas ideológicas nas

---

<sup>46</sup> Termo usado para destacar surdos que foram submetidos ao implante coclear.



políticas educacionais para surdos e destacam que não há intuito de garantir o direito à língua de sinais como língua materna, pois esse debate não encontra centralidade pelo poder público.

Campelo e Rezende (2014) apresentam historicamente as lutas dos movimentos sociais surdos que se levantaram fortemente em 2011, para garantir a preservação das escolas bilíngues. Em 2011, o poder público deixou claro o tipo de educação que desejava ofertar, uma educação para todos, sem avaliar as perdas, uma educação inclusiva que invisibiliza a diversidade que acolhe.

Em 2011, o MEC destaca compreensão de que as escolas específicas para surdos são espaços segregados, de 'guetização', e com isso houve ameaças de fechamento das escolas para surdos e do INES, instituição histórica de educação para surdos<sup>47</sup>. Os movimentos sociais lutaram politicamente por suas aspirações principalmente na educação, pois suas necessidades e especificidades não foram (e ainda não são) atendidas na totalidade possível.

Costa (2007), nº 16 do apêndice 1, destaca a necessidade de superação de práticas ouvintistas, repensando o currículo a partir da compreensão de quem são os sujeitos, e Moura (2009), nº 28 do apêndice 1, investiga as práticas de bilinguismo em língua estrangeira, aponta que há grandes dificuldades quanto a L2 para o público que carece de propostas bilíngues, entre os quais estão os surdos.

Na carta aberta (2012) encaminhada ao ministro da educação pelos sete primeiros doutores surdos do Brasil, nº 68 do apêndice 1, é apresentada a discordância com a perspectiva inclusiva na escola que afasta os surdos de seus pares e não garante o aprendizado. Esses doutores surdos ressaltam que precisam ser ouvidos, pois as políticas educacionais para surdos não podem estar distantes das políticas linguísticas.

Entendemos como pertinente explorar o conteúdo da Carta Aberta<sup>48</sup> (2012), onde fica explícito que as crianças surdas precisam primeiro, ser incluídas através

---

<sup>47</sup> MEC nega fechamento de escolas especiais para surdos e cegos. O Globo, Rio de Janeiro, 30 de março de 2011. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/rio/mec-nega-fechamento-de-escolas-especiais-para-surdos-cegos-2803604#ixzz32Sk35l3r>> Acesso em 20 de setembro de 2017.

<sup>48</sup> Os 7 primeiros doutores surdos brasileiros, Ana R. e Souza Campello, Gladis Perlin, Karin Strobel, Mariane Stumpf, Patricia Rezende, Rodrigo Rosso Marques, Wilson de O. Miranda, redigem a carta aberta pela não concordância com o modelo de escola inclusiva imposta no Brasil. Destacam que a escola inclusiva permite a convivência, mas não garante o aprendizado dos surdos. Falam que os surdos melhor incluídos socialmente estudam em escola bilíngue que faz uso de sua língua materna como língua de instrução assim como português escrito. Segundo os doutores, há cerca de 50 escolas bilíngues no Brasil. Não concordam em chamar escolas e classes formadas com surdos de "segregacionistas", pois nelas não há desvantagem nas oportunidades de acesso ao conhecimento.

da língua e da cultura mais apropriada para seu aprendizado e mediações acadêmicas, garantidas pelas escolas bilíngues (Libras e LP escrita), afirmando ser essa a ação verdadeiramente inclusiva.

Esses doutores surdos, por meio da carta aberta (2012), vêm requerer para a nova geração de surdos uma educação onde os pares estejam envolvidos e que a inclusão se efetive nas escolas bilíngues, com garantia de convívio social e acesso à educação de qualidade. Fazem um apelo, destacando a importância sociocultural das escolas bilíngues:

Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, **sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine**. 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. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno. (CARTA ABERTA, 2012, s/p).

Para os autores, todo pesquisador sério proclama que a escola bilíngue para surdos é a mais indicada e afirmam que as escolas bilíngues no país são poucas para atender a demanda de estudantes surdos.

Os doutores surdos, ao escreverem a carta, clamam pelo direito a uma escola que os ensine, denunciam a fragilidade da inclusão, pois possibilitar o convívio não garante a aprendizagem. Expressam o anseio de que a escola não apenas valorize a diversidade, mas cumpra seu objetivo de ensinar. Ressaltam que as escolas bilíngues não podem ser rotuladas como segregacionistas, pois são capazes de atender às necessidades sociais, culturais e educacionais dos surdos e podem ofertar às novas gerações ensino-aprendizagem em igualdade de condições, acesso e permanência:

---

Ressaltam uma conversa com a Ministra da Casa Civil que culminou com a assinatura do Decreto Presidencial nº 7.611 de 17 novembro de 2011. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, Art. 4 inciso 3, determina que essas pessoas participem das tomadas de decisões a seu respeito. Apontam como positivas as ações do deputado Ângelo Vanhoni e da Presidente do Brasil, Dilma Rousseff, mas que a Secretaria do Ministério da Educação vem alternando o discurso sob a defesa de uma política inclusiva plena, enfraquecendo a política de educação bilíngue. Em setembro de 2011, a FENEIS entregou a carta-denúncia aos Ministérios Públicos de cada estado brasileiro sobre a diminuição de matrículas de surdos. Apresenta as estatísticas de matrículas de 2002-2010 e reforça a solicitação de Escolas Bilíngues nas Diretrizes do MEC e no PNE.

Várias pesquisas mostram que os surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues (...) A postura segregadora não parte de nós, mas dos que não aceitam nossas especificidades e necessidades. Essa postura é tão inaceitável linguisticamente, antropológicamente, filosoficamente, quanto dizer que as línguas dependem das raças ou do clima. (CARTA ABERTA, 2012, s/p).

Apresentam a educação bilíngue como a única inclusiva para surdos, seja em escolas especializadas para surdos ou em escolas comuns com classes para surdos, e tratam do conceito de bilinguismo como superação da compreensão pela deficiência e por consequência das ações colonialistas.

Embora a educação bilíngue seja compreendida como essencial à formação do professor e no processo de ensino-aprendizagem dos surdos, há uma relação de colonialismo no bilinguismo ofertado, a Libras tem sido ensinada à parte nas instituições e abrindo um novo mercado de formação que carece de ser investigado.

Na produção apresentada, a segunda subcategoria elencada é '**Quanto à formação de professores**' e para abordá-la destacamos Hubner (2006), nº10 do apêndice 1, e Machado (2009), nº 26 do apêndice 1, segundo os quais, ao analisar a formação de professores para surdos no século XX, podemos encontrar em 1960 uma formação pautada em qualidades pessoais, em 1970, em resultados acadêmicos e competências docentes, em 1980, em interesse pelo desenvolvimento linguístico dos surdos. Em 1990, com as políticas neoliberais, há aumento dos trabalhos acadêmicos sobre o tema e as escolas se apresentam como empresas e com isso há intensificação na formação continuada.

Cabe verificação e novas pesquisas relacionadas à formação continuada. Martins (2005), nº 8 no apêndice 1, destaca que os professores manifestam preocupação, mas modificam pouco as estratégias de trabalho, os planejamentos ou suas metodologias. Zajac (2011), nº 50, complementa e afirma que há ausência de formação continuada e manutenção de velhos procedimentos teóricos tradicionais. O autor ressalta que o trabalho traz desafios para a formação do professor.

Os autores corroboram com a análise de Silva (2000), nº 2, ao destacar que muitos professores não são fluentes nem aprendem Libras na formação inicial, faltam materiais para suas prática e quando os surdos fracassam na leitura e escrita não é por deficiência na audição, mas pelas interações fragilizadas principalmente

na linguagem<sup>49</sup>. Entendemos com Silva (idem) que a língua comum entre professores e estudantes é essencial para que as mediações aconteçam.

Leão (2004), nº 5 do apêndice 1, também nos fala do despreparo da formação para as necessidades dos surdos incluídos e como ele influencia no desempenho do estudante. Traz uma importante reflexão de que a inclusão chegou antes que a formação adequada dos professores fosse possível. A autora, tal como os demais apresentados, entende como necessário assegurar formação inicial e continuada desde as políticas, verifica a discrepância entre o discurso e a prática dos professores principalmente na comparação entre surdos e ouvintes para a aprendizagem.

Oliveira (2005), nº 9 do apêndice 1, corrobora com Leão, identifica dificuldades quanto à inclusão de surdos nas práticas dos professores, mas aponta que essas dificuldades também acontecem quanto aos ouvintes. Para a autora, há dificuldades na comunicação e descredibilidade na aprendizagem do surdo, entretanto, mesmo diante dessa realidade, há professores que alteram práticas e rotinas para atender às necessidades dos estudantes surdos e mediar com qualidade o processo de ensino-aprendizagem.

Santos (2011), nº 42 no apêndice 1, trata da formação em serviço, destaca que os professores consideram formação continuada fundamental para o trabalho, também ressalta a importância da proficiência em duas línguas e conhecimentos para o ensino de segunda língua para ouvintes e surdos.

---

<sup>49</sup> Para Vigotsky (2007), e também para Bakhtin (1988), a palavra e a dialogia são formas de desenvolvimento que auxiliam na organização do pensamento e interações humanas, nas formas de aquisição e desenvolvimento de cultura a partir das relações que estabelecemos com o outro. A linguagem para Vigotsky (2007) é essencial, é por meio dessas interações que a criança se desenvolve cognitivamente. O uso dos signos conduz os seres humanos à uma estrutura específica de comportamento que se destaca do biológico, criando e ampliando os processos psicológicos enraizados na cultura (p.34), e os significados vão sendo socialmente atribuídos às coisas e aos objetos pelas crianças desde que mediados por outros que compartilham a língua, a cultura e interagem com ela, ou seja, sem mediação qualitativa a aprendizagem e a apropriação da cultura ficam comprometidas. Quando falamos em bilinguismo para surdos é necessário entender que envolve duas modalidades linguísticas diferentes, mas não somente isso. Vigotsky (2009) tratou sobre isso (2009, p.121) e nos diz que os surdos criaram e fazem uso de uma linguagem de modalidade visual e por meio dela ensinam as crianças surdas a entenderem a linguagem oral. Mesmo quando relacionado a comunicação elementar, como se fez por longo tempo pela aquisição de gestos em experiências com chimpanzés, Vigotsky (2009) analisa e faz a crítica, dizendo que fica evidente que os primatas não ultrapassam o uso de gestos simples e descontextualizados de uma linguagem mediada, mas elementar, uma linguagem incipiente. O que difere o humano é que a linguagem não permanece como uma função elementar, mas pode ascender a função psicológica superior de desenvolvimento, por meio das trocas dialógicas e da mediação do outro.

Schuck (2011), nº 43 no apêndice 1, faz a análise dos currículos dos cursos de formação de professores e identifica conhecimentos clínico-terapêuticos até o ano de 2004, bem como a disciplinarização, mas também destaca presença de critérios culturais em Língua de sinais e bilinguismo num campo de disputa por significação. A autora ressalta que há uma visão de deficiência na formação que conduz os professores a práticas reabilitadoras. Essa questão é abordada também por Almeida (2012), nº 54, que nos diz que os alunos saem da licenciatura inseguros, mesmo com a disciplina de Libras inserida na formação, há dúvidas e inseguranças em relação à Língua de sinais e aos surdos.

Gianini (2012), nº 62 do apêndice 1, ao estudar 30 anos de história, revela a trajetória de formação docente que se reflete em espaços sociais bilíngues. Entende educação bilíngue como processo de reconhecimento da diversidade cultural da pessoa surda. Destaca que a política vem na contramão dos movimentos da comunidade surda, principalmente com o PNE.

Vieira-Machado (2012), nº 66 do apêndice 1, problematiza saberes e experiências que permeiam a formação de professores e a constituição do conceito de educação bilíngue que é criado a partir de práticas e experiências. Para a autora, a formação de professores atravessa percursos não determinados e ao analisar pelas narrativas, depara-se com percursos religiosos, assistencialistas e científicos. A autora que assina como Costa em (2007), fala a confusão que se dá entre o IE (Intérprete Educacional) e o professor e volta a tratar disso na obra de 2012.

Vieira-Machado (idem) destaca algo que não é comum nas produções, que o professor que mais se identifica com o trabalho é aquele engajado no movimento de lutas sociais. Mas assim como os demais pesquisadores do tema, nos diz que não há um modelo e não existe formação específica, mas os professores se formam ao longo das experiências. Entende a formação específica como urgente e emergente e o elemento formador ligado aos movimentos de lutas sociais dos surdos.

Costa (2013), nº 69 do apêndice 1, analisou práticas e traçou o perfil da formação docente, mas avançou quando caracteriza o discente e evidencia que muitos surdos não usam a língua de sinais e não têm contato com outros surdos, destaca a falta de linguagem comum na família. Para a autora, a formação de professores como se apresenta se trata de uma formação deficiente, entende que há ausência de um código linguístico compartilhado e portanto a escola bilíngue é a melhor opção para os surdos.

Soares (2013), nº 70 do apêndice 1, discute a formação inicial dos professores de Letras e Pedagogia, trata da importância do português escrito para uma educação bilíngue, destaca quatro desafios na formação do professor para surdos: 1) diretrizes claras sobre o trabalho; 2) despertar o professor para a capacidade do surdo; 3) elaborar instrumentos e recursos para o ensino; 4) conhecimentos lógicos. A denúncia do autor é de que o surdo não é bilíngue e não é verificado nas ações do MEC e das instituições de ensino superior o empenho para promover a educação bilíngue.

Taveira (2014), nº 79 do apêndice 1, aponta como problema central o letramento dos surdos. A autora analisou as práticas de professores e o letramento visual, bem como o uso de recursos diversos e a negociação entre professor e instrutor surdo. Encontrou tendência autobiográfica nos surdos e construção de narrativas. Abordou o panorama do ensino regular na construção da formação continuada. Destaca que competências técnicas e políticas não são contrapontos e não se pode traduzir conceitos em ações práticas. O que faz nexos entre as demais produções é a compreensão da formação continuada como necessária ao professor, mas também é compreendida pelo autor como meio de acesso a ambas as línguas (LS - Língua de Sinais e LP - Língua Portuguesa) e até outras línguas para surdos e para ouvintes.

Uma questão abordada por Taveira (2014), e que não encontramos nas demais produções, é a afirmação de que a inclusão oscila como oscila o mercado, mas tem sido um importante meio de vencer a infantilização dos conteúdos para esse público. O formato bilíngue tem sido introduzido em escolas mistas para surdos e ouvintes. Apresenta como necessário o reequilíbrio e compromisso com a educação bilíngue, para a qual é necessário aprender a usar os recursos visuais para além do sentido da visão.

Witkoski (2011), nº 52 do apêndice 1, contrapõe-se aos discursos clínicos ao desenvolver pesquisa de campo em uma escola que assume perspectiva bilíngue e aponta problemas como preconceito, ausência de ensino qualificado, presença de práticas oralistas, falta de formação ou formação deficitária dos professores e predomínio das tentativas de normalização. Silvia Witkoski perdeu a audição aos 35 anos de idade e passou pela negação e preconceito, destaca a ligação da deficiência com a pobreza, pois quando se tornou surda, perdeu o emprego e foi

considerada inabilitada para a docência no ensino superior, perspectivada, estigmatizada pela deficiência.

A tese dessa autora trata de espaços de preconceitos que surgiram da própria vivência. As situações, por um lado, revelam a realidade bimodal<sup>50</sup> da escola que está em transição na busca por colocar a perspectiva bilíngue em prática, para a qual não há modelos a seguir, por outro, mescla suas vivências, inquietações e preconceitos vividos na pele. São marcas as quais ela se identifica com mais facilidade do que as iniciativas bilíngues no espaço e no trabalho, quando entendemos que o trabalho é também processo formativo.

Souza (2012), nº 59 do apêndice 1, faz o contraste da formação do professor bilíngue com as compreensões do surdo por meio da deficiência na cidade de Campinas. Faz críticas à formação dos professores em São Paulo e como referência, destaca que quando iniciou sua vida escolar, em 1985, a prática e a formação eram clínicas e segregadoras e os professores comportavam-se como fonoaudiólogos e denuncia que hoje, mesmo havendo obrigatoriedade da disciplina de Libras na formação de professores, a carga horária é baixa e insuficiente, portanto, segundo a autora, a formação de professores não forma para o trabalho com surdos.

A mesma autora relembra as passeatas dos movimentos sociais surdos em 2011 pelo não fechamento do INES e luta por escolas bilíngues. Aborda que há resistência quanto ao bilinguismo no país, por conta do financiamento na manutenção do surdo em dois períodos com repasses adicionais de verbas, questão que abordamos no capítulo de políticas.

Há ainda autores que se dedicam a compreender exclusivamente a formação de professores surdos, trazem críticas à atuação de ouvintes no ensino de Libras, destacando a prioridade dos surdos nesse ensino.

Destacamos Rebouças (2010), nº 25 do apêndice 1, que aborda o tema sobre a atuação de professores para o ensino da Libras regularizada nos cursos e com

---

<sup>50</sup> O BIMODALISMO resulta da filosofia da Comunicação Total, trata-se do uso da língua de sinais na estrutura e subordinada à língua oral do país, o que pode causar mais dificuldades de compreensão do que apoio na educação dos sujeitos. No Brasil, a prática bimodal, também é conhecida como português sinalizado, uma prática bem aceita e compreendida por surdos oralizados e ouvintes, mas que não corresponde às necessidades dos surdos usuários da Libras, se constitui numa prática utilizada por ouvintes que falam e sinalizam simultaneamente na comunicação com surdos e geralmente a língua de sinais fica prejudicada.

prioridade aos surdos. A autora critica a atuação de ouvintes nas disciplinas de Libras, trata do tema como uma apropriação indevida do direito do surdo pelos ouvintes. Martins (2010), nº 36 do apêndice 1, corrobora com Rebouças, que fala sobre a formação e interações do professor surdo com estudantes surdos como favorável ao compartilhamento de linguagem e letramento em L2.

A autora Martins (2010) avança quando aponta para uma pedagogia surda e a formação do professor surdo numa perspectiva histórico-cultural. Ela defende que o professor para surdos é o professor surdo e que os professores não estão preparados para as necessidades linguísticas dos surdos e nem para a educação bilíngue. Denuncia que essa necessidade formativa tem trazido o fracasso educacional. Acredita que para a efetivação da educação bilíngue é necessário formação de professores surdos.

Há tratamento de outros temas que se aproximam, como Almeida (2010), nº 39 do apêndice 1, que trata das dificuldades formativas do TILS (Tradutor Intérprete de Língua de Sinais) e as contribuições dos professores surdos e ouvintes nessa formação. Denuncia as dificuldades em estabelecer e compreender metodologias para o ensino-aprendizagem de crianças surdas. Verificou que em sala os TILS não conheciam sinais específicos para conceitos e elaboravam em grupos sinais para as diferentes áreas do conhecimento. Fala da formação solitária do TILS e ressalta que os mesmos necessitam de parcerias, abertura de novos cursos e diretrizes para a formação.

A análise das produções vem responder ao solicitado no Decreto nº 5.626/05, que indica que desde a graduação deve-se preparar o profissional linguisticamente, e posteriormente na especialização, para o trabalho específico com estudantes surdos para que se efetive a educação bilíngue. Após apresentar os autores que compõem a seleção, permanecemos focados nas produções elencadas no apêndice 1, em outros autores e temas e destacamos Nascimento e Silva (2009), nº 27, que dizem:

No caso da educação de surdos, oferecer uma formação que possibilite aos docentes compreenderem com maior aprofundamento as necessidades do alunado surdo, inclusive desenvolvendo as habilidades linguísticas – tornarem-se bilíngues, bem como as perspectivas teórico-metodológicas que possam dar suporte a uma prática pedagógica voltada para a efetiva aprendizagem da Língua Portuguesa, assim como dos demais conteúdos. (NASCIMENTO E SILVA, 2009. p.14)



As autoras evidenciam um fenômeno com o qual Vieira (2011), Santos (2011), Costa (2013), Soares (2013) e Gianini (2012) têm acordo: nem todo o professor compreende a educação para surdos e o bilinguismo, por isso é necessário esclarecer.

Ao compreender que a língua de sinais nem sempre é a primeira língua da criança surda, destacamos que ela não é desenvolvida como língua de referência ou língua materna<sup>51</sup>, mas como acessório para o ensino da língua do país. Esse modo homogêneo de agir e compreender as coisas está atrelado à ideologia da classe dominante que orienta as políticas.

É essa classe dominante que, segundo Saviani (2006), se incumbem dos processos de formação e da própria educação, por isso esta se mantém sujeita às oscilações sociais, econômicas, políticas, e outras.

Dos trabalhos analisados, encontramos um eixo que está na defesa do bilinguismo como pressuposto para a educação de surdos e para a formação do professor bilíngue, consideramos também a preocupação em diferenciar o professor bilíngue do intérprete educacional<sup>52</sup>. Esse é um importante ponto de debate, já que a profissão do intérprete de Libras<sup>53</sup> foi regulamentada na Lei nº 12.319/10 (BRASIL, 2010), trazendo muitas contradições, entre elas a não identificação dos trabalhadores, gerando transferências de funções e atribuições no espaço educacional, o que pode levar à segregação ou exclusão mascarada do sujeito.

---

<sup>51</sup> Como destacado anteriormente, apenas 5% de crianças surdas nascem em lares que tem a Língua de sinais como língua materna. Os demais sofrem com a ausência de interações significativas na primeira infância e por vezes vão se deparar nas mediações da escola com ambas as línguas sendo significadas nas suas vivências. Esse estudo pode ser encontrado em Lane, Sacks, Quadros, Sueli Fernandes, autores que constam nas referências desta tese.

<sup>52</sup> Também encontrado na literatura e documentos como Intérprete de Libras - IL, Tradutor Intérprete de Língua de Sinais - TILS, Professor-Intérprete, IE - Intérprete Educacional, Intérprete de Libras Educacional - ILE. Em qualquer uma das situações, o referente é indicativo daquele que trabalha como intérprete de Libras, quer seja da língua portuguesa para Libras quanto o inverso. Na regulamentação da profissão em 2010, não houve preocupação (legal) em diferenciar o trabalho desenvolvido pelo intérprete educacional e pelo intérprete de Libras para outros contextos, apenas fica definido que o intérprete não é o professor, problema abordado por Quadros (2004) ao discutir os papéis do intérprete em diferentes contextos, entre eles o educacional. A autora ressalta que, apesar do MEC denominar o intérprete que trabalha na escola de 'Professor-intérprete', é preciso ter clareza de que não há como desenvolver os dois trabalhos ao mesmo tempo e ao ser contratado há que ter formação adequada para o trabalho.

<sup>53</sup> Importa destacar que num período anterior a 2005 (no Brasil desde 1980), já se discutiam as funções e atribuições do intérprete, buscando meios de diferenciar o intérprete educacional e aquele que trabalha na sociedade em palestras, espaços públicos, acompanhamentos e outros e também diferenciá-lo do professor que trabalha com surdos, o que pode ser encontrado na produção de Quadros (2004).

Podemos apontar que nas produções de autores surdos tivemos preocupação em identificar de onde falavam as 'produções surdas'<sup>54</sup>. Estas falam do interior das vivências, uma realidade específica da subjetividade e singularidade surda. Consideram que o professor surdo está se constituindo como uma nova identidade docente, para a qual se vislumbra a construção de uma (nova) Pedagogia Surda<sup>55</sup>, evidencia a permanência das lutas e fragmentação do trabalho que ainda estão presentes no cotidiano das instituições.

Encontramos nas produções, principalmente de ouvintes, o destaque à necessidade da educação bilíngue na formação do professor, mas no real as práticas são tradicionais e monolíngues nas escolas e na formação em qualquer nível. Muitos professores ouvintes acreditam mais nas metodologias tradicionais para mediações a partir da oralidade do que na língua de sinais.

Isso solicita considerarmos a importância do bilinguismo social<sup>56</sup>, onde a Libras não esteja isolada e nem seja ensinada basicamente em espaços específicos de formação, nem circule apenas nas mãos do surdo, do IE ou do professor, mas se faça presente na sociedade ou ao menos circule entre os membros da comunidade escolar.

---

<sup>54</sup> Ou produções de Surdos. É comum nos estudos relacionados aos surdos que se utilize Pedagogia Surda, Currículo Surdo, Literatura Surda, e outros, tendo como base a cultura e identidade Surda, prevista no Decreto nº 5.626/2005. Compreendemos como cultura surda o modo de comunicar, as características que se sobressaem nos surdos e, acima de tudo, um modo de garantir que as gerações possam conhecer sua história, a língua e a importância do humano no surdo. Muito se tem debatido se há ou não uma cultura surda, esse não é nosso intento, queremos apenas respeitar o que os sujeitos tem para si. Se há que se respeitar características, vivências, *modos vivendi* dos índios, imigrantes e quilombolas, que seja respeitado o modo dos sujeitos compreenderem as suas vivências e lutarem pelo direito de ter reconhecida uma cultura, ainda que compreendamos que seja essa multifacetada por envolver questões socioeconômicas e mesmo socioculturais. Uma contradição foco de diferentes e até mesmo contraditórias pesquisas. Deixemos esse debate para os estudos culturais. Poderíamos destacar como um sufixo "Surd@" - literatura surda, currículo surdo, movimentos surdos, pedagogia surda, cultura surda.

<sup>55</sup> Ainda em construção, mas que envolve o uso e a produção de recursos visuais, cultura e identidade surda envolvendo tudo que foi historicamente produzido e compreende-se como importante que as novas gerações de surdos tenham acesso, uso e difusão da língua de sinais como língua de instrução e acesso ao conhecimento, língua portuguesa escrita, modificação, reconstrução e ressignificação do currículo escolar em respeito à política vigente.

<sup>56</sup> A perspectiva bilíngue para surdos se apresenta mais como tema de pesquisa do que realidade dos sujeitos. Fernandes (2006) destaca que quando os surdos adentram a escola, falta-lhes vivências, interações e relacionamentos saudáveis presentes nas experiências de crianças ouvintes desde o nascimento. Fernandes e Moreira (2014, p.57) falam do bilinguismo social definido não por meio de uma língua minoritária, mas da comunidade que fala. Para as autoras, o bilinguismo social contempla contextos em que coexistem duas (ou mais) formas linguísticas e no cenário brasileiro, denota-se pela língua portuguesa (de classe) como língua oficial na educação formal, e no contraponto está a língua de sinais, que apresenta menor prestígio social, usada em situações informais.

Ao analisarmos as produções de surdos no que tange à educação bilíngue, destacamos que as escolas com titulação bilíngue nem sempre apresentam ações condizentes (com sua titulação), o que causa esvaziamento da finalidade da escola, que é a de ensinar os conhecimentos historicamente organizados e acumulados pela humanidade em sua máxima expressão.

É necessário, portanto, reorganizar a formação de professores e a escola, como destaca Pimenta (1999), e ainda considerar o que nos diz Pinto:

A educação real tem sido sempre a educação que era possível em determinada formação histórico-social, dada a etapa em que se encontrava o processo de seu desenvolvimento (qualidade e quantidade das forças de trabalho, adiantamentos técnicos, natureza e fins dos objetos produzidos, etc.). Todo o empenho de uma sociedade subdesenvolvida num esforço de crescimento, como a nossa, deve consistir em desenvolver seus fundamentos materiais para que sobre estes se possa edificar uma educação mais adiantada, que reverterá em maior desenvolvimento destes mesmos fundamentos. (PINTO, 1993, p. 36)

Não há como negar a importância da oralidade em determinado momento histórico para a educação do surdos e para a formação de professores, no entanto, há que se considerar que na conjuntura em que estamos inseridos é preciso ver as disputas e poderes que mascaram estigmas historicamente criados.

Na análise das produções de autores surdos há preocupação com o desenvolvimento de uma 'escolaridade fraca'. Essa questão foi tratada na tese de Machado (2009) e Martins (2010), mas também é apontada em grande parte da bibliografia.

É essencial que estudantes surdos não sejam aprovados pela consideração da deficiência ou insuficiência da escola e do sistema, mas que haja luta por uma escola e educação mais humana e transformadora, o que requer políticas que superem as disputas e a centralidade na oralidade e na inclusão de modo geral.

Uma das questões basilares hoje é o PROLIBRAS<sup>57</sup>, que, contraditoriamente à mesma certificação que traz maior confiabilidade, é motivo de críticas pelos

---

<sup>57</sup> O PROLIBRAS (Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa) veio para suprir uma carência, em resposta ao Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), a de certificar para o mercado intérpretes/tradutores e professores de Libras, preferencialmente surdos, para atuar nos diferentes espaços sociais, quando na verdade a educação é a que mais abriu espaço de mercado para esses profissionais. No entanto, o PROLIBRAS não forma, apenas avalia precariamente e certifica. É percebido como política aligeirada, em que muitos profissionais desqualificados, porém certificados, recebem aval para o trabalho até mesmo no Ensino Superior, sem condições de serem considerados bilíngues.

autores que estudam as políticas públicas para a educação de surdos. Temos acordo que a certificação de proficiência para ensino ou interpretação/tradução da Libras/Língua Portuguesa não pode ser compreendida como sinônimo de qualificação e formação, pois não ultrapassa o limite do registro material.

Historicamente, a insuficiência política e o despreparo da escola fizeram com que muitos estudantes das classes trabalhadoras passassem por uma formação deficitária. Para os surdos que não são oralizados isso se agrava pelo encontro ‘tardio’ com a cultura surda, com outros surdos e com a língua de sinais. Os professores surdos ainda demonstram preocupação com a disputa existente entre professores de Libras surdos e ouvintes e entre surdos e surdos, no que tange à qualidade formativa. Entendem como direito irrestrito do professor surdo o ensino da Libras.

Consideramos, no entanto, que na atual conjuntura os surdos necessitam ser valorizados quanto à língua própria, mas se faz premente uma formação de qualidade e desenvolvimento acadêmico para o ensino da Libras, seja por ouvintes ou surdos. O domínio da Língua de sinais no âmbito acadêmico não se faz apenas pela questão de ser usuário nativo na língua, como destacam Vieira-Machado (2016) e Albres (2005 e 2013), a formação é essencial no processo.

Os documentos, produções e a legislação não tratam com centralidade a formação dos profissionais bilíngues (ouvintes e surdos), apontam espaços de formação, mas sem assegurar resultados. Com isso, inserir a Libras no currículo de algumas graduações, conforme o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), tem sido compreendido como garantia de bilinguagem no processo de formação.

A formação de professores e todo o processo de ensino-aprendizagem de surdos precisa ser organizada politicamente por meio e para além da Libras. Entendemos como fundamental a formação inicial e continuada em que a Libras seja tratada como língua de referência para os surdos, na qual as interações do professor com o estudante e dos surdos com seus pares estejam presentes, bem como com a comunidade educacional, essa é uma das condições para que haja bilinguismo e educação bilíngue por consequência.

Na formação de professores para a educação básica numa abordagem bilíngue, a fluência em Libras<sup>58</sup> é essencial para que se desenvolvam mediações,

---

<sup>58</sup> Segundo o INDL (Inventário Nacional da Diversidade Linguística, IPHAN, 2016, p.34-35), “há uma diferença conceitual entre língua materna e língua de referência, pois pode ocorrer a situação de a

mas só isso não basta, assim como não basta ao professor ouvinte apenas conhecer e falar em português para se tornar um bom professor, é necessário se apropriar da gramática, das variações, das formalidades e informalidades da língua. Não é o fato de ouvir que o tornará um bom professor da Língua Portuguesa.

A educação inclusiva como hoje é posta, a igualdade de oportunidades, de acesso e a qualidade, constitui-se numa retórica que apresenta e esconde as necessidades dos surdos. A presença de prescrições nos documentos não é suficiente para modificar as práticas e a formação, visto que esbarra em impossibilidades de prover espaços e profissionais bilíngues em língua de sinais e português e não acompanham o desenvolvimento de sucesso da educação bilíngue para surdos no mundo.

A análise apresentada vem corroborar com a necessidade de produções referentes à formação de professores para a educação de surdos apontadas na legislação e percebidas na realidade social e educacional.

Apresentamos ainda análise de outros autores que podem ser acompanhadas no apêndice 4<sup>59</sup>, das quais destacamos que 24 tratam da formação de professores em seu texto e as demais estão relacionadas à educação bilíngue, formação do professor surdo e outros temas a estes associados.

Os autores, em geral, destacam que no exercício do magistério há dificuldades nas práticas dos professores de surdos, que podem estar vinculadas às questões relacionais, estruturais, culturais ou pedagógicas. Com base nas produções levantadas, destacamos nossa percepção dessas dificuldades, as quais estão centradas principalmente no que tange a:

1) a construção das línguas envolvidas no processo (LS e LP), principalmente na língua de sinais enquanto língua materna;

---

língua a ser reconhecida não ser a língua materna da maioria dos membros da(s) comunidade(s) linguística(s)". Há diferença entre a língua materna e a língua de referência onde a primeira tem uma conotação mais individual, "língua materna para uma pessoa", e a segunda pressupõe sempre conotação coletiva, "língua de referência para a comunidade". O Guia de pesquisa e documentação para o IDNL destaca que, segundo o estudo de Altenhofen (2002) sobre o conceito de língua materna, a caracterização tanto da língua de referência quanto do multilinguismo se baseia em questões como o relativo grau de importância social da(s) língua(s), a proficiência oral/gestual e, se aplicável, em escrita e leitura dos indivíduos na(s) língua(s), os usos sociais específicos da(s) língua(s), a taxa de transmissão intergeracional da(s) língua(s) e as atitudes e representações da comunidade com relação à(s) língua(s)" (IPHAN, 2016, p.35).

<sup>59</sup> APÊNDICE 4. QUADRO 6. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES NÃO SELECIONADAS PARA COMPOR A PARTE ESPECÍFICA DA TESE. (BASE QUADRO DO APÊNDICE 1)

2) a falta do apoio familiar. Observamos que há ausência de linguagem comum e pouco domínio da Libras por parte dos familiares dos surdos e dos próprios estudantes surdos, que apresentam níveis diversificados de domínio linguístico e isso pode prejudicar as mediações e o acesso a informação e ao conhecimento;

Entendemos que a mediação é um dos pilares das teses de Vigotsky (1996) e também a destacamos em Cury (1969), que nos diz que a mediação concretiza ideias ao mesmo tempo em que ilumina e significa ações e os produtos da cultura são elementos de mediações nas relações estabelecidas entre o homem com os outros homens e com o mundo. A escola tem papel mediador;

Por isso buscamos mostrar que a educação como organizadora e transmissora de ideias medeia as ações na prática social. A mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo;

3) a falta de conhecimento dos professores que trabalham com surdos, tanto das características gerais dos estudantes quanto da língua de sinais, e outros fatores essenciais para o trabalho como da organização das aulas, planejamento, produção de materiais visuais e elaboração de outros instrumentos de ensino;

4) a educação bilíngue nem sempre é compreendida como a melhor opção para a educação de surdos, faltam diretrizes para a formação inicial dos professores que considerem conhecimentos essenciais sobre o trabalho e também na formação continuada que supere a integração e o oralismo;

5) o Estado delega à comunidade escolar responsabilidades de incluir. A comunidade escolar delega unicamente aos professores a responsabilidade com a inclusão do estudante surdo e os poderes se omitem quanto à organização para o trabalho e em relação ao uso da língua de sinais.

Cabe considerar que muitos estudantes surdos podem apresentar déficit cognitivo significativo pela falta de interações no seio familiar, como destaca Lane (1992, p.146), em que a língua oral é a base das interações. Destacamos que na maior parte das vezes as crianças surdas não são instruídas quanto a aspectos simples como valores, ética, moral e outros. Por isso, a formação deve estar aberta ao trabalho com interações significativas para a vida e para a transmissão de conhecimentos acadêmicos referentes ao objetivo da escola, como foi abordado por autores como Lopes (2005 e 2006).

Fernandes (2006) nos leva a refletir que a criança surda, ao adentrar a escola, precisa aprender ambas as línguas, vivências e conceitos, ou seja, necessita de mediações em L1 e L2, primeira e segunda língua.

Ensinando do modo como aprenderam, muitos profissionais, apesar de apregoarem o bilinguismo, defendem o retorno ou manutenção do oralismo como método de ensino para os surdos, considerando-o como o mais eficaz, mesmo com medo de se posicionarem, devido à incorporação do discurso bilíngue pelos pesquisadores e pelo corpo docente das instituições para surdos.

Essas dificuldades em transformar os espaços e estratégias de trabalho são enfrentadas no cotidiano e na formação dos professores de surdos, mas há evidências de que mesmo diante das dificuldades, professores modificam suas práticas para atenderem às necessidades dos estudantes, um indicativo para a superação do que hoje presenciamos.

Há desafios nas demandas que se originam da prática e carência de investimentos do Estado na formação inicial dos professores para surdos, daí a importância da aproximação entre os professores em exercício e os que concebem os currículos de formação docente.

A inserção da disciplina de Libras se faz em caráter introdutório nos cursos de formação de licenciados e fonoaudiólogos e a partir dela se busca condições pedagógicas e materiais para que os surdos possam estar nas escolas entre ouvintes, ou seja, a Libras não é trabalhada com profundidade e isso, politicamente, tem significado uma ameaça para a escola de surdos e também para a inclusão.

Em síntese, tratamos nesta seção do levantamento e análise das produções, apontando para o bilinguismo como pressuposto na formação de professores e implementação da educação bilíngue. Seleccionamos 27 produções e apresentamos as contribuições dos autores em duas linhas interdependentes: educação bilíngue e formação de professores.

Evidenciamos a necessidade e importância de políticas de formação inicial e continuada de professores para surdos, onde a fluência em LS e LP são essenciais, no entanto, essa formação precisa estar permeada com conhecimentos sobre os surdos e suas características, especificidades, modos de aprendizagem e outros.

Apresentamos a realidade da educação bilíngue desenvolvida na Suécia e Noruega como possibilidade de implementação real, onde crianças surdas não ficam à margem do processo pelo uso do implante coclear, mas são inseridas

precocemente no contato com outros surdos, com a língua de sinais e língua oral, podendo ser bilíngue e ir além, pelas oportunidades de desenvolvimento paralelo entre as línguas, mas ressaltamos a importância de que o Estado assuma sua responsabilidade com essas políticas

Destacamos o mito da natividade em línguas, que precisa ser superado pela formação de professores surdos e professores ouvintes bilíngues, tanto para Libras quanto para Língua Portuguesa, entendendo que a presença e formação do professor surdo é essencial para efetivação da educação bilíngue em todos os níveis.

Compreendemos que a inserção de sinalizadores na escola não provê igualdade e nem garante a aprendizagem e destacamos as confusões em relação ao trabalho do IE e do professor na prática cotidiana nas instituições de educação básica, que só podem ser resolvidas com formação.

É importante que o professor de surdos esteja engajado nos movimentos sociais dos surdos, pois é o lugar onde as políticas são organizadas e onde centra-se o elemento formador. Importa-nos destacar que a formação bilíngue não tem modelos a seguir, vem sendo apresentada por meio de práticas bilíngues, mas vislumbra modificações com a abertura de polos de Pedagogia Bilíngue pelo país, com formação mais específica.

Nas produções de surdos observamos a tendência autobiográfica, justificada pelas perspectivas educacionais a que foram submetidos ao longo dos séculos, permeada de violências físicas e simbólicas, servindo de elemento norteador para não repetirmos os estágios aparentemente superados.

Encontramos ainda afirmações de que o surdo não é bilíngue, assim como o professor de surdos, e que há níveis de bilinguismo que precisam ser considerados. Mesmo que o professor venha a ter formação inicial específica, caberá conhecer os níveis de bilinguismo presentes em sala na materialidade.

Destaca-se na produção a baixa carga horária na oferta da disciplina de Libras na formação inicial, causando resistência dos surdos e denúncias da insuficiência, insegurança e despreparo do professor para o trabalho.

Se faz premente que as formações inicial e continuada sejam reorganizadas e possam superar as bases da formação em serviço, pois desse modo pode-se vir a sujeitar o estudante aos limites que levam ao colonialismo. Isso porque o professor



aprende a ser trabalhador e para isso precisa receber conhecimentos e subsídios para o trabalho.

Embora o discurso seja de inclusão, o modo de produção está atrelado ao mercado, que está constantemente vinculado a oscilações, e a inclusão não foge à regra. Numa perspectiva crítica, há que se superar a mera relação mercadológica, apontar para os limites e possibilidades, o que para o professor de surdos está na superação da visão de deficiência inserida na 'velha' formação que conduz a práticas reabilitadoras. Há que se preparar formações que favoreçam mediações de qualidade pelos professores.

Se o significado e sentido de 'ser surdo' se modificou, não se pode admitir a formação conservadora que leva as angústias apontadas e intensifica a insegurança para o trabalho, subalterniza a própria educação ao subalternizar o surdo e o professor em suas relações.

As produções apontam que os professores têm responsabilidade pela inclusão de surdos, mas esses nem sempre compartilham de conhecimentos sobre os surdos ou usam Libras. Os intérpretes e os professores de atendimento educacional especializado por vezes têm formação deficitária e bimodal e, em decorrência disso, nem sempre são capazes de oferecer acesso aos conteúdos escolares em Libras e nem mesmo de português enquanto segunda língua no currículo escolar. Dito isso, não culpabilizamos os professores pelas deficiências do processo, mas apontamos para a formação necessária que cabe ao Estado prover.

Mesmo que não haja unanimidade em relação ao bilinguismo e à educação bilíngue, compreendemos que a educação bilíngue para surdos é aquela em que há interação e construção com pares surdos, favorece a autonomia tanto no domínio da Libras quanto da Língua Portuguesa escrita, promove mediações qualitativas, aprendizagem e consciência dos direitos e deveres sociais dos mesmos.

Há reconhecimento de que a educação bilíngue está em processo e necessita de formação de professores não somente bilíngues, mas sobretudo pesquisadores, a fim de distanciar-se dos modelos clínico-terapêuticos. As estratégias bilíngues de inclusão com a língua de sinais enquanto língua de referência para os surdos podem fazer e fazem 'ruir' as certezas e padrões do ser (do) professor, portanto requerem reflexões e modificações, construção e reconstrução, ressignificação da formação profissional, do currículo e do cotidiano escolar. Com isso, o professor precisa repensar antigos padrões que o mantém em segurança e ao Estado cabe assegurar

continuidade nessa formação. Fernandes destaca: "(...) em um país oficialmente monolíngue não há espaço institucional escolar para o acolhimento de grupos bilíngues minoritários". (2003, p.44).

Observamos até aqui que no Brasil a educação bilíngue diz respeito a projetos educacionais, práticas bilíngues, mas ainda está em processo e é incipiente para os surdos. É primordial o compartilhamento e interações entre pares na elaboração do trabalho pedagógico e a aproximação com o espaço social de uso da LP potencializa o debate sobre o processo de ensino dessa língua às crianças surdas, bem como demais aspectos relevantes para que a educação bilíngue para surdos se estabeleça no cenário nacional.

A ideia de formar professores bilíngues corrobora com a formação de estudantes sem prejuízo linguístico, o que é direito do surdo e dos professores, pois tem sido uma prática neoliberal desviar o olhar da sociedade e do sistema para o professor, desconsiderando que o todo e a parte estão imbricados.

A constituição de professores bilíngues ainda fica à margem do processo de formação, mas cabe nos discursos e contextos das políticas inclusivas. A Libras é entendida como salvacionista, mas não supera os limites técnicos. A efetivação da Educação bilíngue é urgente e requer posição política do Estado em dar suporte aos sistemas, aos professores e as instituições.

Consideramos que os níveis de aquisição e desenvolvimento linguístico e os contextos em que os surdos estão inseridos determinam o tipo de ensino, mas não podemos desconsiderar que há um ideal que precisa ser investigado para que possa se tornar prática viável, realidade.

Nesta seção, constatamos que a produção evidencia dúvidas e levanta suspeitas sobre as políticas de inclusão e suas implicações à formação de professores para surdos, revela que essa formação e as ações mantêm-se com forte base clínica expressa em práticas tradicionais, mas na contradição começam a aparecer ações e denúncias de que é preciso mudar, pois a convivência na instituição, promovida como inclusão, não garante sucesso no processo de ensino-aprendizagem e a inserção da Libras como primeira ou segunda língua na escola não pode ser compreendida como sinônimo de bilinguismo para surdos.

Por conta disso tudo, faz-se necessário investigar os avanços ou não das políticas de inclusão e as implicações à formação de professores, o que é realizado na próxima seção.

### **3 POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Na seção anterior, analisamos as produções e constatamos denúncias quanto à falta de formação inicial e continuada de professores para a educação básica de surdos. As produções apontam que a formação inicial de professores não os prepara para a educação de surdos, definem-se quanto a esse público pela inserção da disciplina de Libras na licenciatura e a formação continuada não está centrada no bilinguismo. Referenciamos que nessas formações há esvaziamento de conhecimentos gerais e específicos relacionados aos surdos.

Na análise dos autores, a formação continuada é limitada às práticas cotidianas e está na contramão do que solicitam as ações dos movimentos sociais dos surdos nas políticas para a educação bilíngue. Esses movimentos, entre outros fatores, pleiteiam professores mediadores com conhecimento sobre especificidades dos surdos e domínio dos processos de trabalho, incluindo a fluência em Libras. Há críticas de que os professores têm ciência quanto à importância do bilinguismo, mas como a formação de base é oralista, há tendência em considerar o estudante surdo pela deficiência, o que pode levar a relações e interações colonialistas e limitantes.

Encontramos nas teses dos autores propostas inovadoras, que solicitam implementação de bilinguismo, superação do uso instrumental da língua de sinais para aquisição da Língua Portuguesa e produção de materiais para a educação de surdos, mas essas propostas estão inseridas em práticas tradicionais ou bimodais. As produções se instalam entre os movimentos integracionistas e as políticas de inclusão. Portanto, buscamos considerar a inclusão na perspectiva crítica do modo de produção capitalista, para a qual tomamos como referência autores como Kuenzer (2005), Oliveira (2004 e 2004b), Garcia (2006, 2013, 2014<sup>a</sup>, 2014b), Kassar (2011), Mendes (2006) e outros que tratam a inclusão a partir das lutas de classes e das relações de mercado, interesses e poder.

As produções analisadas apontam que há avanços a partir das políticas de inclusão na direção ao bilinguismo com implicações à formação dos professores, mesmo diante de interesses hegemônicos e do colonialismo.

Nesta seção, as categorias do método e do conteúdo que comparecem são contradição, que entendemos como projetos antagônicos no seio das práticas sociais. Totalidade não como somatória de partes, mas imbricamento; políticas de

inclusão e bilinguismo que possibilitam compreender as ações no seio da sociedade de classes; análise crítica da inclusão; e bilinguismo como expressão máxima da educação que os surdos desejam para si, constituída da língua de sinais como língua de referência e de especificidades que representam os surdos e sua história. Entendemos política como ações no seio das relações de classe, segundo Boron (2006, p.303-304).

Esta seção<sup>60</sup> está organizada em três subseções que correspondem à periodização que se fez do tema (de 1990 a 2017). Isso nos possibilita estudar as políticas em três períodos, considerando as mudanças nas políticas de inclusão e o modo que cooperam ou não para o bilinguismo na formação de professores.

O primeiro período equivale aos anos de 1990 a 2000 e nele apontamos para as tentativas de superação da integração por meio de políticas de inclusão. Foi um período marcado por conferências, convenções e movimentos sociais. Destacamos as intervenções dos organismos internacionais<sup>61</sup>, ações neoliberais com poucas modificações para a formação de professores e forte presença do oralismo na educação de surdos.

O segundo período compreende de 2001 a 2008, com a política de oficialização da Libras e as possibilidades de bilinguismo. Essa defesa do bilinguismo traz demandas para a formação de professores.

O terceiro período vai de 2008 a 2017, apresenta os avanços e os limites da inclusão no sentido do bilinguismo. Quando há exigência de incluir a todos, também quando há resistência acentuada dos movimentos sociais de surdos e luta pelo bilinguismo e educação bilíngue.

Para apresentar os períodos, levantamos as fontes e explicitamos os debates nos períodos relacionados. De um conjunto de 67 documentos, onde muitos se adequam a mais de uma categoria, 52 são referentes à inclusão de modo geral, 15

---

<sup>60</sup> Para organização da seção e na interdependência com o todo da tese, nos baseamos nos estudos de autores como Chauí (2008, 2011), Shiroma e Evangelista (2002), Abádia da Silva (2002), Cury (1985), Cunha (2003), Poulantzas (1977), Hobsbawn (2011), Ball (2002, 2004, 2005, 2011), Mainardes, Ferreira, Tello (2011), Mainardes (2006, 2006b, 2009), Mainardes e Marcondes (2009), Aguiar e Azevedo (2001), Azevedo (2004), Mazzota (2011), Januzzi (1985, 2004) e Mazzante (2005). Os textos já citados de Garcia, Kassir, Mendes, Kuenzer e Fontes, documentos do Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, MEC/SECADI, CONADE. Os documentos auxiliam na análise de conjuntura junto à apresentação dos conceitos e normativas.

<sup>61</sup> Silva (2002, 62-95) destaca esse fator como uma intervenção consentida, ainda que os sistemas busquem resistências. As escolas e os professores passam a ser controlados, disciplinados e reordenados (p.95), até mesmo quanto à formação inicial.

referentes aos movimentos sociais dos surdos, 24 referem-se à formação de professores e 31 referem-se à educação inclusiva. Nossa intenção é analisar as políticas e instrumentalizar professores e estudantes para as lutas pela superação do que se tem como prática de formação hoje.

Destacamos que na década de 80 os movimentos sociais surdos já investiam em estudos e ações para o bilinguismo no Brasil, mesmo diante da força da filosofia oralista e das políticas de integração, mas essas ações na direção do bilinguismo se davam nas associações, na federação nacional de educação e integração de surdos e em movimentos sociais, articulando-se na busca de 'integrar' com maior dignidade e de reconhecer a Língua de sinais como língua de referência para os surdos na sociedade.

Esta tese aponta para os limites da produção em relação ao tema que se revela no real e requer investigação. Para tanto, iniciamos a primeira subseção.

### 3.1 PRIMEIRO PERÍODO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO CONTEXTO DE ATUAÇÃO DOS ORGANISMOS MUNDIAIS E DO NEOLIBERALISMO - 1990-2000

Do ponto de vista crítico, há dois grandes projetos em disputa nesse período, o primeiro é a educação defendida como direito exarado na Constituição Federal de 1988, que por se tratar de um direito constitucional é inalienável e exige ser assegurado. Em decorrência desse princípio, o surdo tem direito ao bilinguismo.

Entretanto, quando o direito é administrado, e não reconhecido na sua plenitude, essa educação corre o risco de um movimento inverso. Incluir ou separar, ofertar Libras ou rejeitar mediante solicitação dos pais, ou ofertar educação pelo vínculo intérprete-surdo, e não como educação bilíngue real, entre outras possibilidades.

O segundo projeto que destacamos é a educação como uma prestação de serviços, segundo interesses do setor privado, sendo negociada como mercadoria, por meio de políticas neoliberais<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Neoliberalismo é uma organização ou corrente político-econômica implantada nos países ocidentais como resposta à crise de 1970. Está centrada nos princípios de desregulamentação da economia, minimização das intervenções do estado, privatização e incentivo à competição para obtenção de lucros. Tem grande influência na formulação de políticas sociais. Nos últimos anos, as ações neoliberais têm a educação como alvo e vêm subordinando-a, assim como tudo que a envolve, às políticas e aos interesses de mercado. Os sistemas e instituições vêm se moldando à ideologia da neutralidade, fazendo adequações e adotando princípios direcionados aos resultados, lucros,

Esses dois projetos estão em disputa na realidade brasileira e se apresentam na legislação.

O período pós ditadura, mais evidente na gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), se caracteriza pelas reformas do governo brasileiro, com ações assistencialistas onde os direitos são apresentados como serviços e a formação do professor é retirada das universidades e delegada aos institutos de educação superior, mesmo com fortes resistências da comunidade acadêmica.

Nesse período, há significativa presença das ONG e de filantropia, o Estado transfere para a sociedade suas responsabilidades, sem abrir mão de conduzir os recursos e sem superar suas dificuldades, importa a lógica das teorias administrativas para as pedagógicas, considerando para a educação os conceitos de performance, performatividade<sup>63</sup>, excelência e eficácia. O trabalho se volta para os resultados, avaliações e formação em massa, principalmente nas licenciaturas.

O capital exige formação de capacidades de um “capital humano”, mesmo para aqueles considerados sem habilidades ou marginalizados, como destacam os documentos da UNESCO. Há busca por métodos ativos e flexíveis de ensino com menor custo, ao mesmo tempo em que se propõe um ensino altamente qualificado para os setores mais especializados da produção<sup>64</sup>, fator destacado por Kuenzer (2017).

De 1993 a 2000, a educação é apresentada como eixo central e a ciência se converte em força produtiva. No século XXI, a palavra de ordem é privatização e mercantilização do setor público e a educação é assunto de comércio internacional, “[...] é em vários sentidos uma oportunidade de negócio” (BALL, 2004, p.1106) e, em função de aumentar a competitividade econômica, fica sujeita a prescrições e pressupostos normativos do economicismo<sup>65</sup>.

---

minimização das responsabilidades do Estado e responsabilização da sociedade. Destaque na performance dos professores e culpabilização dos mesmos em relação a índices e estatísticas, disseminando a ideia de excelência, mérito, eficiência, gerencialismo e inovação. Essas práticas e conceitos cada vez se fazem mais presentes nas ações no interior das escolas, secretarias e outros.

<sup>63</sup> Ball (2001, p.110-112) afirma que há um fluxo de performatividades importantes e contínuas, onde avaliações são realizadas de diversas maneiras no cotidiano dos professores, com inserção de diversas e diferentes políticas que visam e incentivam principalmente a performance, o desempenho. Uma base incerta e com propósitos vagos e contraditórios com intensa preocupação com orçamentos e gerenciamento que aliena o trabalhador.

<sup>64</sup> Ver estudos de Kuenzer (2005) e Fontes (1996), apresentados nas referências.

<sup>65</sup> Nos países ingleses, os lucros da bolsa de valores do Reino Unido, por exemplo, atingiram com os serviços de educação 30% dos lucros. Em 1998, a mídia já anunciava esse interesse do setor privado pelos ‘serviços educacionais’, as políticas neoliberais favorecem essa relação de mercado e o mundo

As reformas do Estado solicitam mudanças educacionais que responsabilizam a sociedade, numa concepção inscrita no processo de privatização também dos conflitos sociais: “O que é pensado como direito à inclusão passa a ser proposto como responsabilidade individual de não se deixar excluir” (GARCIA, 2014, p.109).

A partir de 1990, no Brasil, as disputas entre o direito e os serviços estão presentes nas políticas e nos documentos que as proclamam. Para apresentar o período, trabalhamos com os seguintes documentos<sup>66</sup>: Declaração de Jomtien (1990), Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), Feneis (1993), Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), Portaria nº 1.793 (MEC, 1994), LDB 9394 (BRASIL, 1996), Documento “A educação que nós surdos queremos” (1999), Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação (1999), PNE (2000), Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999), Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), e documentos do BM, CEPAL. Referentes ao Paraná temos: Lei nº 12.095 (BRASIL, 1998) e leis de reconhecimento da Libras nos municípios. Todos esses documentos constam nos apêndices da seção 3.

Apontamos para o PNE (2001, p.87), que destaca a necessidade de formação dos recursos humanos (professores) para o atendimento e ensino aos estudantes especiais em todos os níveis de escolarização, centra no professor a responsabilidade pela qualidade na educação. As organizações internacionais e supranacionais<sup>67</sup> induzem a realização de estudos comparados e muitos desses estudos baseiam-se em indicadores quantificáveis, nas estatísticas<sup>68</sup>.

---

dos negócios aos poucos vai se favorecendo dos serviços de educação como área em expansão, portanto significativamente lucrativa.

<sup>66</sup> Os documentos destacados fazem parte dos apêndices 5, 6, 7 e 8. Esses apêndices servirão aos três períodos.

<sup>67</sup> As organizações supranacionais são aquelas que estão acima dos Estados, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Essas organizações estão envolvidas nas decisões, influenciam economicamente na produção de documentos e nas ações.

<sup>68</sup> Popkewitz e Lindblad (2001) advertem que as estatísticas não correspondem totalmente ao real, mas servem como possibilidades de pensar as políticas públicas e como forma de organização do Estado, são elas que dizem quanto vale a educação de determinadas instituições de ensino. Os autores ressaltam (idem; p.115) que nas estatísticas educacionais, tanto as ambições educacionais como as análises de educação são constituídas por tabelas e comparações de números e esses números fornecem uma maneira de raciocinar a respeito da relação entre fenômenos sociais e educacionais, definem trajetórias para sinalizar progressos ou identificar locais potenciais de intervenção por meio de políticas de estado e ainda realçam normas e marcam diferenças nos graus de desvio. Possibilitam pensar formas de governar: “Os números se sobrepõem a discursos sociais, culturais, econômicos e administrativos para formar um plano único que permite calcular classes de pessoas” (POPKEWITS e LINDBLAD, 2001, p.139). E isto já foi apontado na introdução.



Nesse contexto, os relatórios do Banco Mundial, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da UNESCO têm repercussão importante na definição de políticas educacionais. O Estado, antes provedor, passa a regulador e auditor que avalia e decide, uma forma distinta de organização do trabalho.

Na década de 1990, o Brasil participa e assume compromisso nas conferências mundiais para a educação de qualidade e inclusão. Destacamos a Declaração de Jomtien, elaborada na conferência realizada na Tailândia, cujo objetivo está em atender às necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas (crianças, jovens e adultos), a partir de conhecimentos mínimos necessários. No artigo 3, itens 4 e 5, temos:

4. ... Os grupos excluídos (...) **as minorias étnicas, raciais e linguísticas** (...) não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. 5. (...) **É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação** aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990)

Ressalta a necessidade de superar as desigualdades educacionais e revela quais são os grupos excluídos, entre os quais estão as minorias linguísticas, categoria em que estão os surdos. Os artigos 2º e 4º nos dizem que é preciso respeitar, desenvolver e trabalhar para a superação dos preconceitos e dificuldades linguísticas. No artigo 5º, encontramos uma questão que nos é cara “...**A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural.**” (UNESCO, 1990).

Essa é uma questão muito relevante para os pesquisadores da educação de surdos. O surdo tem direito ao bilinguismo e Libras como língua materna e é a partir dela que o processo de ensino-aprendizagem precisa ser organizado e se estender ao longo da vida, despertando nas próximas gerações de surdos a compreensão da humanidade e não apenas da deficiência.

Essa declaração representa um dos principais documentos da década, junto ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com a Lei nº 8.069/2000 (BRASIL, 1990) e da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No entanto, em 1993, a universalização alcançou destaque também no Plano Decenal de Educação (PDE) para todos.

No ano de 1993, a Feneis, como representativa dos movimentos sociais de surdos e ouvintes engajados nas lutas pela língua de sinais, direitos e valorização dos surdos, cria um grupo de pesquisas linguísticas, com participação de pesquisadores surdos, momento em que a sigla **Libras** é votada e aprovada para denominar a língua brasileira de sinais, mas no cenário nacional não houve modificações significativas com essa aprovação.

No capítulo IV do ECA, encontramos o direito à educação e o artigo 54 trata do atendimento educacional especializado, mas sobre a educação de surdos e o direito à língua de sinais não há referências nessa política. Encontramos pela primeira vez algo direcionado à língua de sinais na Declaração de Salamanca, que destaca a importância da escola em acomodar e incluir todas as crianças, também aponta para as minorias linguísticas e, no item 19, nos diz que as políticas educacionais devem considerar:

A importância **da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos** (...) deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham **acesso à educação em sua língua nacional de signos**. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. (UNESCO, 1994, negrito e grifo da autora)

A declaração de Salamanca responde às solicitações dos movimentos sociais dos surdos no mundo com implementações da língua de sinais nacional, como encontramos no dossiê (Fernandes, 2014), com o estudo de Kristina Svartholm. No Brasil, a Libras já estava nos debates, mas em ações incipientes. Professores desenvolviam trabalhos de reabilitação, tal como os fonoaudiólogos, seguindo regras clínicas para trabalharem com os surdos, havia poucos professores sinalizadores. A Feneis formava profissionais instrutores de língua de sinais e intérpretes<sup>69</sup> e já encontramos no Brasil pesquisas de surdos como as de Lucinda Ferreira Brito.

Há acordo na declaração de Salamanca de que a educação de surdos e surdocegos seria mais adequadamente provida nas escolas específicas. Entendemos que esse é um marco (ao menos ideológico) de ruptura com a política na perspectiva de integração. No mesmo ano (1994), o MEC publica a Portaria nº

---

<sup>69</sup> Os documentos Feneis 1988 e 1995, apresentam critérios de formação para o intérprete de Libras. Em 1988, ainda destaca a Libras como linguagem de sinais.

1.793, na qual considera a necessidade de complementação dos currículos de formação de docentes e também dos profissionais da área de saúde que trabalham com pessoas com necessidades especiais e recomenda a inserção da disciplina<sup>70</sup> “Aspectos ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais” (1994, art. 1º).

Essa disciplina deveria ser inserida prioritariamente nos cursos de Pedagogia, alcançando as demais licenciaturas e os cursos de psicologia. No artigo 2º da Portaria nº 1.793 (MEC, 1994), destaca-se ainda outras áreas da saúde e serviço social e no artigo 3º, recomenda-se formação e especialização para as diferentes áreas da educação especial. Embora se fale em inclusão, a inserção da disciplina tem assento na integração.

QUADRO 1 – QUADRO DAS SÍNTESES DOS CONCEITOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO EM MENDES - 2006

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
<p>Enquanto normalização: difundido amplamente na América do Norte e Europa, influenciado por Wolfensberger – destacava que ambientes adequados são os vivenciados pelos indivíduos normais, resultando no uso generalizado do princípio para planejar serviços ao longo das décadas de 1960-1970, ocasionando o movimento de desinstitucionalização e inserção na comunidade.</p> <p>Origem nos países escandinavos nos anos de 1970, trazendo economia aos cofres públicos.</p> <p>- Pressupunha que toda pessoa tem direito inalienável ao que é comum em sua cultura com oportunidades iguais.</p> <p>O <i>mainstreaming</i>, traduzido no Brasil por integração, definia a colocação dos indivíduos em ambientes minimamente restritivos, considerando a oferta de serviços educacionais e promoção de situações escolares que favorecessem convivência com grupos sociais.</p> <p>Desde seu início, essa normalização recebeu crítica pela consideração unicamente à humanidade, mas que não tratava de critérios para pensar, planejar e avaliar outros serviços.</p> <p>Nos Estados Unidos e Suécia, foi implantada a integração no sistema de cascatas, adequando níveis e graus cada vez maiores de integração, preocupando-se num contínuo de possibilidades, entendendo a necessidade de diferentes tipos e níveis de integração.</p> <p>- A política integracionista fortaleceu o processo de exclusão dos indesejáveis pela escola comum.</p>	<p>Paradigma que se globaliza e se torna bandeira de luta e interesse de pesquisas no final do século XX em todas as ciências humanas.</p> <p>- Estabelece que diferenças humanas normais e ao mesmo tempo reconhece que a escola acentua e até provoca desigualdades associadas à existência das diferenças humanas (políticas, sociais, culturais e pessoais)</p> <p>- Prega a necessidade de reforma educacional para prover educação de qualidade para todos.</p> <p>- Há necessidade de reformulação dos currículos, avaliações, formação de professores e políticas educacionais condizentes com a diversidade e necessidades dos estudantes</p>

Fonte: MENDES. Revista Brasileira de Educação. 2006. Organização da autora 2016.

<sup>70</sup> O documento consta no Anexo K. DOCUMENTO MEC/1994 - PORTARIA 1793. Para conhecimento dos leitores.

Pela integração compreende-se que a pessoa é que precisa se adequar à sociedade e não o contrário, mas a disciplina, quando consta na grade curricular da formação de professores, responde à mesma política que busca romper com o paradigma de integrar, ou seja, se contradiz.

A disciplina citada fundamenta-se na perspectiva clínica-terapêutica de ensino que busca a normalização, na via contrária do compromisso assumido com a inclusão, trazendo para os surdos a necessidade de oralizar e fazer uso de tecnologias de amplificação, visando reabilitação.

No mesmo ano 1994, é publicado o documento com a Política Nacional de Educação Especial de acordo com o exarado na constituição federal, que orienta para o processo de integração instrucional, condicionando o acesso em classes comuns aos estudantes que apresentam condições de acompanhar e se desenvolver segundo os currículos e programas de ensino. Nesse tempo, faz-se uso do termo 'ditos normais' em comparação com os excluídos/anormais.

A política nacional de educação especial de 1994 favoreceu a manutenção de serviços em espaços especiais de todo tipo, filantrópico, público, público-privado ou público-assistencial e outros na modalidade especial, além da integração em espaços comuns, já garantido na LDB nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), sem modificações significativas. Na integração, os surdos que conseguiam oralizar eram facilmente inseridos, criou-se a ideia de que pessoas surdas necessitam de maior tempo para a aprendizagem, sem, contudo, considerar que não havia investimentos em adaptações para a inserção dos surdos, pois a surdez nem sempre é acompanhada de marcas visíveis.

Dois anos após esse dilema entre a ruptura e permanência da integração, mesmo diante dos compromissos com a inclusão, a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) é publicada. Um documento ambíguo, que se divide entre a educação enquanto direito e enquanto serviço, hibridiza entre integrar e incluir no contexto do exarado na Constituição Federal, em seu Artigo 208, item III.

A LDB nº 9.394/96 aponta avanços para a educação especializada, abrindo um capítulo específico (capítulo V). Destaca quem é o público alvo, traz garantias de educação para essas pessoas a partir de zero anos de idade e o apoio especializado, sempre que necessário. No Artigo 59, nos diz que cabe aos sistemas assegurarem currículos, métodos e técnicas para o desenvolvimento dessas pessoas. No Artigo 60 da mesma lei, afirma que o poder público deve buscar

ampliar as possibilidades de inserir maior número de pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) na rede comum de ensino.

Em 1999, o Decreto nº 3.298<sup>71</sup> (BRASIL, 1999) define que a educação especial é modalidade transversal aos demais níveis e modalidades de ensino regular. No Artigo 27, destaca o direito a avaliações adaptadas e tempo adicional.

Ainda no ano de 1999, temos o V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos em Porto Alegre – RS, onde é elaborado o documento “A educação que nós surdos queremos”, tratando de direitos, políticas e práticas que os surdos compreendem como necessárias para educação e cidadania.

Esse documento rico em informações, diz respeito aos direitos humanos, educacionais e linguísticos, dá destaque à necessidade de reconhecimento da língua de sinais, fala da importância da formação de professores com conhecimento da Libras e da formação de instrutores surdos e intérprete e trata das questões de certificação de proficiência linguística reconhecida pela comunidade surda. Seus signatários apontam para:

23. Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo. 24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado. (RS, 1999)

A análise deste documento no contexto da efetivação do direito do surdo a se educar, reivindica a superação da política assente na perspectiva clínica de deficiência, evidenciando que o ensino ofertado não é condizente com as necessidades dos surdos. Nos itens 25 a 32, fala da importância de escolas que atendam às necessidades acadêmicas dos surdos:

25. Elaborar uma política de educação de surdos com escolas específicas para surdos.

26. Considerar que a escola de surdos é necessária e deve oferecer educação voltada para princípios culturais e humanísticos, promovendo o desenvolvimento de indivíduos cidadãos e sendo um centro de encontro com o semelhante para produção inicial da identidade surda.

---

<sup>71</sup> Para conhecimento dos leitores, trata-se do **DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm) > .Consta nas referências

27. Enfatizar a urgência da criação de creches e escolas de ensino fundamental e ensino médio para a população de surdos da capital e interior. (...)
29. O ensino dos surdos que precisam de apoio visual para se comunicar não deve ser incluído nas listas de inclusão na educação infantil, ensino fundamental, e ensino médio. Eles precisam do suporte que somente a escola de surdos pode dar.
30. Implementar ensino para surdos adultos nas escolas de surdos.
32. Propor o fim da divisão por etapas nas séries iniciais para surdos: 1ª série 1ª etapa, 1ª série 2ª etapa, etc.
33. Revisar o papel das clínicas junto às escolas de surdos no sentido de que a educação do surdo não seja clínica. (RS, 1999)

Nos itens destacados, o documento aborda a importância de organização da educação de surdos em seus diferentes níveis, e no item 33, ressalta uma educação não clínica. Nos itens posteriores, há reconhecimento da impossibilidade de contar com escolas bilíngues em todas as regiões do país e para isso sugere-se as classes bilíngues.

No referido documento, em quinze páginas, são expressas as necessidades e anseios dos surdos, que vão desde a formação de profissionais, a questão linguística, o reconhecimento e oficialização da língua e de outros direitos, um importante manifesto para a elaboração de uma política que atenda o direito dos surdos à educação. Esse documento vai refletir posteriormente na oficialização da política de Libras e no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Não deixa de denunciar que a integração e a inclusão ainda dividem espaços e essa imprecisão coopera com os interesses colonialistas, quando as especificidades dos surdos são subalternizadas, assim como sua própria língua.

No ano de 1999, realizou-se a Convenção Interamericana sobre direitos humanos, que teve como um dos objetivos eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. Nos documentos desta Convenção, ficou expresso que a deficiência é toda restrição permanente ou transitória que seja limitante.

A convenção usa no texto o termo 'integrar o deficiente' na sociedade e para isso os Estados Parte assumem novamente o compromisso em integrar e incluir. Nessa época, o Brasil passa por um momento em que estava amplamente aberto ao mercado externo, período de privatização das empresas brasileiras e de ênfase na inclusão social e na sociedade acessível com ideais das políticas neoliberais. Mesmo diante de termos e interesses conflitantes, observa-se avanços em relação à humanização e direitos.

O país convive com os slogans de sociedade inclusiva e documentos que tratam de integração. Os organismos internacionais disseminam a ideia de que a sociedade é responsável pelo acolhimento e inclusão de todos e pela minimização dos índices de pobreza e injustiças sociais. Se instala a busca pela sensibilização para essas causas. O Brasil se abre para essa lógica, cobrando de seus cidadãos a prática inclusiva, mesmo diante de um governo excludente no modo de produção capitalista. Nesse cenário, no ano 2000, a lei da acessibilidade, Lei nº 10.098/00, traz à luz as barreiras comunicativas. Em seu capítulo VI, trata especificamente da comunicação e sinalização:

Art. 18. O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

Art. 19. Os serviços de radiodifusão sonora e de sons e imagens adotarão plano de medidas técnicas com o objetivo de permitir o uso da linguagem de sinais ou outra subtítuloção, para garantir o direito de acesso à informação às pessoas portadoras de deficiência auditiva (BRASIL, 2000)

Essa lei aponta para a implementação de ações que ultrapassem a barreira comunicativa no processo de ensino-aprendizagem do surdo e garantia de cidadania em consonância com as referências internacionais, mas no Brasil, já haviam modificações no cenário social e educacional. Citamos o Estado de Minas Gerais, que pela Lei nº 10.379 (MG, 1991), torna-se o primeiro a reconhecer Libras. Cinco anos depois, no Paraná, em 1996, o município de Foz do Iguaçu também produz um documento de reconhecimento da Libras. Em termos de estado, o Paraná reconhece legalmente a Língua de Sinais no ano de 1998, pela Lei nº 12.095 (PR, 1998), como apresentaremos na sequência.

### 3.1.1 O Estado do Paraná e o reconhecimento da Libras

O Estado do Paraná reconheceu oficialmente a Libras pela Lei nº 12.095 (PARANÁ, 1998), mas anteriormente já havia no estado cursos de formação de professores surdos e havia intérpretes de língua de sinais em serviço na rede estadual. Destacamos a referida lei:

**Súmula:** Reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros

recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. **Art. 3º.** A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, deverá ser incluída como conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível de 2º e 3º graus. **Parágrafo único.** Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no currículo da rede pública de ensino e dos cursos de magistério de formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais. **Art. 4º.** A Administração Pública, direta, indireta e fundacional através da Secretaria de Estado da Educação manterá em seus quadros funcionais profissionais surdos, bem como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino em suas instituições. (PARANÁ, 1998, grifos nossos)

Essa lei coloca o Paraná na história como um dos precursores da regulamentação da Libras no Brasil. A lei citada assegura a Libras no currículo das instituições, na formação de profissionais nas áreas educacionais, médicas e outras e aponta para a educação bilíngue no processo de ensino-aprendizagem dos surdos desde a educação infantil. Contudo, essa inclusão tanto da disciplina quanto da língua de sinais na realidade das escolas do estado e da formação inicial ou continuada do professor, carece de investigação.

Vários municípios paranaenses seguiram reconhecendo a Libras por meio de leis municipais específicas, como apresentamos nos apêndices 7 e 8<sup>72</sup>. O município de Foz do Iguaçu reconhece oficialmente a Libras em 1996, dois anos antes da lei estadual.

Após a lei do estado do Paraná, no ano de 1998, é reconhecida a Libras como segunda língua nos municípios de Campo Mourão, Maringá, Guarapuava e São José dos Pinhais. No ano de 1999, pelos municípios de Cascavel e Londrina. No ano 2000, pelo município de Araucária. Outros municípios reconheceram e oficializaram a língua de sinais após esse período, dando início às modificações educacionais e de formação de recursos humanos necessários.

Em relação aos documentos de cada município, encontramos no apêndice 8 os municípios de Foz do Iguaçu e Campo Mourão, que reconhecem a língua de sinais e sancionam a lei, mas não ultrapassam o reconhecimento. Foz de Iguaçu insere a Libras como disciplina nas escolas onde os surdos estão incluídos e no magistério, propõe intérpretes nas repartições públicas, mas não trata de formação de professores. Guarapuava, Cascavel, São José, Londrina e Araucária reconhecem

<sup>72</sup> **APÊNDICE 7. QUADRO 9** – RECONHECIMENTO E REGULAMENTAÇÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO E/OU NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ e **APÊNDICE 8. QUADRO 10** - APRESENTAÇÃO GERAL DE COMO OFERTARAM A EDUCAÇÃO PARA SURDOS QUANDO RECONHECIDA E REGULAMENTADA A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.



a Libras e se comprometem com a educação bilíngue e inserção de Libras no currículo municipal desde a educação infantil e ainda na formação continuada para professores, intérpretes de Libras e toda a área da surdez com cursos periódicos.

Araucária compromete-se a ofertar Libras para todos os alunos e admitir profissionais, surdos ou não, que dominem a Libras. Traz uma contradição quando diz que os cursos referidos no caput da lei própria destinam-se a portadores de deficiência auditiva, familiares e comunidade, mas não dá ênfase aos professores. O município de Maringá não fala de formação de professores, apenas se compromete em prover intérpretes para repartições públicas. Mesmo diante das contradições, o reconhecimento da Libras trata-se politicamente de um significativo avanço.

Em síntese, ressaltamos dois projetos em disputa, a educação como direito e como oferta de serviços que atende às políticas neoliberais. Com os serviços, há permanência do oralismo e integração. O bilinguismo se dá pela inclusão como resposta aos interesses dos surdos manifestos nos movimentos sociais, associações de surdos e federação nacional para o reconhecimento da língua de sinais, resultando também na abertura de serviços de complementação educacional. No período em destaque, há debates dos movimentos sociais e registros de pesquisas a respeito do bilinguismo, ainda sem atenção governamental e a dupla matrícula como expressão do direito e dos serviços.

Nesse primeiro período de 1990 a 2000, não há consenso na política, o bilinguismo aparece entre muitas contradições, pois as ações pedagógicas continuam com ênfase na fala, normalização e a oferta da educação para deficientes numa perspectiva clínica e não socioantropológica. Contudo, abre-se o mercado de formação onde a Libras é a mercadoria na educação e, paralelamente, um mercado clínico fornece tecnologias necessárias à normalização da deficiência.

No período destacado, os surdos estavam nas estatísticas de insucesso escolar e, ao mesmo tempo, faziam parte das campanhas governamentais e slogans de inclusão em consonância com os organismos internacionais, uma contradição da sociedade de classes.

Nas escolas paranaenses, iniciam-se formações de curta-duração para o ensino de Libras, professores viajam ao INES para cursos de formação continuada, no intento de compreender, adquirir e disseminar a Libras. Nesse cenário, o INES enviava profissionais para realização de palestras e cursos em diferentes regiões do país, tinha início a formação de instrutores surdos e intérpretes de Libras.

Na capital paranaense, ofereciam-se cursos para intérpretes de Libras, muitos já inseridos nas escolas em nome da inclusão, recebendo formação pelo trabalho.

Neste período, permanece a política para a educação de surdos voltada mais para a integração e os documentos apresentados nos autorizam a dizer isso. Ao mesmo tempo, o bilinguismo é pauta de estudos de pesquisadores como Ferreira-Brito, Ronice Quadros, Tanya Felipe e, no Paraná, Sueli Fernandes, que contribuíram com estudos e práticas da educação de surdos. Esses estudos trazem contribuições para o processo de ensino-aprendizagem que implicam na formação de professores, na proposta de ensino com Libras e na inserção do intérprete na escola, um indício das possibilidades de superação da integração.

Passamos ao segundo período buscando evidenciar as modificações nas políticas e seus projetos de 2001 a 2008.

### 3.2 SEGUNDO PERÍODO: POLÍTICAS DE INCLUSÃO E A DEFESA DO BILINGUISMO PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS - IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES - 2001-2008

Este segundo período se destaca por ser rico em debates e lutas dos movimentos sociais dos surdos por uma educação de qualidade e bilíngue, com língua de sinais como língua materna para as crianças surdas. Essas lutas vão resultar em nova legislação e novas políticas. No Brasil, o Ministério da Educação divulgou o Plano Decenal de Educação Para Todos para o período de 1993 a 2003, elaborado em cumprimento às resoluções da Conferência de Jomtien.

Esses debates consideram a ausência do bilinguismo para surdos, denunciando que as crianças surdas são pouco expostas à língua de sinais, as interações na família são insuficientes e, para algumas, o acesso é tardio e complexo, resultando na busca por aprender duas línguas ao mesmo tempo na escola e com sérias defasagens em relação ao processo de ensino-aprendizagem das crianças ouvintes na mesma idade. Esse destaque encontra suporte nos estudos de Fernandes (1998 e 2006).

Em que pese a importância das leis e documentos enquanto manifestação das políticas, esses não são claros quanto ao tempo e acesso à língua materna ou língua de referência e não há garantia de que a Libras seja L1 para essas crianças,

apenas a afirmação de que a Língua Portuguesa precisa ser adquirida e a proposta bilíngue inserida na formação de professores, como os movimentos sociais solicitam.

Mesmo com o direito à educação bilíngue expresso, a família tem aval para decidir pela perspectiva clínico-terapêutica, o que consideramos um recuo nas lutas, mas o direito dos pais em definir a modalidade de ensino está na Declaração Universal do Direitos Humanos (1948): “Artigo 26. 3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.” (ONU, 1948). Na Resolução 02/2001 (MEC, 2001):

Art. 12. § 2º Deve ser assegurada, no processo educativo de alunos que apresentam dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais educandos, a acessibilidade aos conteúdos curriculares, mediante a utilização de linguagens e códigos aplicáveis, como o sistema Braille e a língua de sinais, sem prejuízo do aprendizado da Língua Portuguesa, **facultando-lhes e às suas famílias a opção pela abordagem pedagógica que julgarem adequada, ouvidos os profissionais especializados em cada caso.** (MEC/CNE/CEB, 2001, grifo e negrito nossos)

Esses documentos expressam formalidades que retiram o direito da criança surda da educação com língua de sinais mediante solicitação dos pais, sem considerar as estatísticas que comprovam que entre 90 a 95% dos surdos nascem em lares ouvintes, onde é comum que os pais ouvintes busquem orientações clínicas em primeiro lugar. O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) também trata dessa questão referente ao ensino sem o uso da Libras, o que abordaremos posteriormente.

Para o estudo deste período, apresentamos os seguintes documentos: Declaração de Montreal (2001), Resolução nº 02/2001(MEC/CNE/CEB), Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), Resolução nº 01/2002 (MEC/CNE/CP), Lei nº 10.436/2002 (BRASIL 2002), Implementação do Programa de educação inclusiva (MEC, 2003), Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), Consulta pública da regulamentação da Lei da Libras (MEC/SEESP, 2005), Feneis (2005), MEC (2005, 2005b, 2005c, 2005d, 2006, 2006b), PDE (BRASIL, 2007), Registro do censo em 2007 (BRASIL, 2010), Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (MEC/SEESP, 2008), Decreto Legislativo (BRASIL, 2008), Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2008), Decreto nº 6.751 (BRASIL, 2008b). No estado do Paraná, a Deliberação nº 02/2003 (CE/PR, 2003), Processo nº 730/03 (CE/PR, 2003).

Os documentos deste período são bons registros de políticas que, conhecidos, podem ajudar professores, comunidades escolares e a sociedade como um todo no sentido de superar o mero acolhimento das diferenças. As produções e ações mostram reinvenção da integração sob os mantos da inclusão e ao não evidenciar claramente as lutas, pode perpetuar segregação em meio à ideologia neoliberal de diversidade<sup>73</sup>. Em relação aos surdos, essas ações podem resultar em colonialismo e subalternização dos sujeitos e da língua de sinais.

Analisando as políticas federais e do estado do Paraná, observamos que os discursos inclusivos apresentados nos documentos seguem lentamente no caminho da superação do caráter integracionista

Nas políticas nacionais e internacionais, encontramos, em 2001, a Declaração de Montreal. Promulgada pelo Decreto nº 3.956, trata dos princípios de inclusão a serem incorporados nos programas e nos currículos: “6. O Congresso urge para que **os princípios do desenho inclusivo** sejam incorporados nos currículos de todos os programas de educação e treinamento.” O negrito no excerto demonstra algo que ainda não se efetiva, um desenho, uma ideia. No mesmo ano, a Resolução nº 02/2001 (BRASIL, 2001) trata das diretrizes para a educação especial na educação básica, ressaltando a qualidade e apresentando o AEE como complementar e suplementar.

Essa Resolução, no artigo 18, diferencia o professor especializado e capacitado, entendendo como especialista aquele que tem formação em educação especial, de caráter generalista, nada específico por área. Se a educação é direito, não se pode aceitar apenas como serviço ofertado, o que destacamos porque na educação de surdos, a maior parte dos estudantes recebe no AEE as interações e mediações efetivas, invertendo o lócus de formação e apoio, de direito à apropriação de conhecimento.

No ano de 2001, a Feneis capacitou professores surdos, intérpretes e professores bilíngues para atuação em escolas inclusivas pelo Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, em parceria com MEC e INES. Na ocasião, foram desenvolvidos materiais didáticos e debates sobre novas metodologias de ensino.

No ano de 2002 a Resolução nº 01/2002 (CNE/CP), que trata das diretrizes de formação do professor, aponta para a diversidade e respeito às NEE e à

---

<sup>73</sup> ANEXO F. QUADRO - SIGNIFICANDO: INCLUSÃO/EXCLUSÃO; NEE; DIFERENÇA E DIVERSIDADE

formação de formadores (art.7º V). No mesmo ano, há a oficialização da Libras pela Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), a primeira legislação nacional de referência específica à área da surdez, que exara:

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.

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 - PCN, conforme legislação vigente. Parágrafo único. A Língua Brasileira de Sinais - **Libras não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.** (BRASIL, 2002, negrito nosso)

A oficialização da Libras não veio como intenção da classe política no poder, mas como resposta às manifestações dos movimentos sociais que batalham pelas causas das pessoas surdas no país<sup>74</sup>. Entretanto, a Lei da Libras não foi instituída como língua de referência aos surdos, apenas se indicou a inserção no processo de ensino-aprendizagem, na formação do professor e no imperativo de que não pode substituir a Língua Portuguesa escrita.

Como destacado pelos autores da seção anterior, Fernandes (1998), Silva (2012) e Fernandes e Moreira (2014), há acordo de que a língua de sinais é usada de modo instrumental para o ensino do português e não garante às crianças surdas o direito de ser educado e instruído na sua L1, o objetivo principal ainda está na aquisição e bom desempenho na língua hegemônica do país, o que não resulta numa política legítima para a educação de surdos, nem mesmo efetiva na formação dos professores.

Isso acontece porque a disciplina de Libras não é uma política de formação de professores, mas de inclusão. É o limite da formação de professores para surdos e segue sem grandes aprofundamentos. Os movimentos sociais, com a difusão da

---

<sup>74</sup> O movimento social surdo é organizado por surdos e ouvintes que lutam pela defesa de causas comuns e é chamado de movimento surdo. Nos estudos, essas organizações entre surdos e ouvintes são chamadas de 'Comunidade Surda'. Essa comunidade faz uso da língua de sinais. Para compreender mais, sugere-se o livro de Karin Lilian Strobel: A imagem do outro sobre a cultura surda UFSC, 2008. Ainda cabe evidenciar que mesmo no movimento surdo há divergências, visto que os surdos das classes mais abastadas têm, assim como os não-surdos, oportunidades que os surdos das classes populares não têm no modo de produção capitalista. Esses têm acesso à outras línguas de sinais e oralizadas ou escritas, ao conhecimentos de outras realidades educacionais e sociais e às tecnologias. Portanto, não se pode considerar que há apenas causas comuns no seio do movimento surdo, pois ali também há divergências e posicionamentos que se referem à sociedade de classes, uma realidade que, neste modo de produzir a vida, não podemos desconsiderar.

Libras, forçaram a produção da legislação, mas nas escolas, a língua de sinais é meio de acesso à Língua Portuguesa e entendida como resposta à efetiva inclusão.

No ano de 2003, o MEC implementa o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, apontando preocupação com a acessibilidade e a formação de gestores e professores para que os estudantes tenham acesso qualitativo à escola e aos serviços especializados, evidenciando o tipo de inclusão que interessa ao estado brasileiro.

Em 2005, a Libras é regulamentada no Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), documento apresentado na estrutura de um estatuto que trata de saúde, educação, formação, cultura, lazer, tudo relacionado especificamente aos surdos. Nele consta a concepção da formação de professores bilíngues e a abertura da educação inclusiva, mas também destaca a educação em escolas bilíngues e classes bilíngues para 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.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

**§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.**

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras. (BRASIL, 5626, negrito da autora)

O decreto é um marco na educação de surdos, define terminologias, apresenta a organização da escola bilíngue para surdos e das classes bilíngues para superação da segregação. Espaços em que podem ser matriculados surdos e ouvintes. Trata da formação de professores, intérpretes e se estende para outras áreas que não (somente) educacionais. Mas o §3º do artigo 22 representa a

possibilidade de fuga política, visto que os pais podem decidir pelo ensino sem Libras, considerando que estudantes da educação infantil até o ensino fundamental não têm condições plenas para definirem por si o tipo de educação que desejam e essa contradição pode resultar em grande perda.

Isso é grave se consideramos que crianças surdas que nascem em lares ouvintes podem ser compreendidas como limitadas, portanto, os pais tendem a aderir às indicações clínicas e não às especificidades dos filhos, fazendo com que percam tempo significativo de aquisição linguística e mediações importantes. Na busca pelo direito das novas gerações de surdos crescerem bilíngues, os movimentos sociais surdos passaram a lutar por esta causa.

Em resposta às lutas desses movimentos sociais dos surdos, anterior à regulamentação da Libras em 2005, o MEC abriu consulta pública para regulamentar o Decreto de Libras e aconteceram outras ações (2005b, 2005c e 2005d), como reuniões para oficialização e divulgação dos acontecimentos da Libras e reuniões sobre as dificuldades dos surdos para entrar e concluir o ensino superior e outros.

Como resultado, foi aberta a primeira turma de licenciatura em Pedagogia Bilíngue em 2005 e a primeira turma de Licenciatura em Letras-Libras em 2006. No mesmo ano, o MEC realizou Exame de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais - PROLIBRAS para uso, ensino e também para tradução e interpretação, que certifica tanto para trabalhar no ensino na educação básica, quanto no ensino superior, ações que necessitam ser investigadas profundamente quanto aos resultados reais.

Em 2006, a Resolução nº 02/2006 trouxe diretrizes específicas para o curso de Pedagogia e destaca no artigo 6º que o curso de pedagogia deve respeitar a diversidade, ser capaz de decodificar e utilizar diferentes linguagens usadas pelas crianças, mas não deixa claro a Libras inserida na formação. Essa está pressuposta na ideia de '**diferentes linguagens**', mas não de maneira explícita, o que pode ser compreendido como tecnologias assistivas ou outros métodos que envolvam comunicação.

No ano de 2007, foi realizado o censo online para registrar série ou ciclo de matrícula dos estudantes de educação especial e onde estavam matriculados. Foi lançado o PDE, reafirmando a importância da formação do professor, implantação de sala de recursos multifuncional, acessibilidade e outros, mas nada específico ou direcionado aos estudantes surdos que podem fazer parte do alunado dessas salas ou de centros de atendimentos no contraturno. Seguido pela Política Nacional de

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SEESP, 2008), que refere à Lei da Libras e ao Decreto nº 5.626, onde fica explícito que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o **ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos** surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. **O atendimento educacional especializado** é ofertado, tanto **na modalidade oral e escrita**, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, **na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos** em turmas comuns na escola regular. (BRASIL, 2008, negrito e grifo nossos)

Ao mesmo tempo que defende o bilinguismo, dá destaque apenas à Língua Portuguesa como segunda língua nas duas modalidades, oral e escrita, sem dar relevância à língua materna. Estende a ideia da Libras para os demais estudantes da escola, demonstra avanços na direção da inclusão, mas recua para os surdos ao destacar a frase **“na medida do possível”**<sup>75</sup>, quando deveria garantir que estejam entre pares e compartilhem língua comum, visto que isso é essencial para as interações, representações e mediações.

Neste cenário, o Decreto Legislativo nº 186<sup>76</sup> de 2008 aprova o texto da convenção dos direitos das pessoas com deficiência. A convenção (ONU, 2008)

---

<sup>75</sup> A cláusula, ou a teoria da reserva do possível vem sendo utilizada pelo Estado como justificativa para a não concretização de direitos sociais, mas trata-se de uma expressão de origem alemã e vem sendo utilizada no direito brasileiro como uma alegação comum apresentada pelo Estado para justificar a não implementação das políticas públicas e educacionais. Essa teoria foi utilizada na Alemanha e acolhida pela Corte Constitucional germânica na década de 1970, conhecido como o caso *“numerus clausus”*, ao referir-se ao direito às vagas do curso de medicina de universidades alemãs, onde estudantes não foram aceitos nas universidades de Hamburgo e Munique pela limitação das vagas e ao recorrer ao poder judiciário, tiveram o pedido e o direito negado e fundamentado na ideia de que só se pode exigir do Estado aquilo que se pode esperar, dentro dos limites da possibilidade e razoabilidade, nesse caso não se poderia esperar vagas ilimitadas do Estado alemão para o curso de medicina. Com isso, outros países usam a teoria da reserva do possível para justificar limites à efetivação de direitos sociais. No Brasil, essa teoria perdeu seu sentido inicial, passando o Estado a fazer uso como justificativa para ausência de recursos financeiros para efetivação e implementação das políticas públicas e para retirar dinheiro de outras áreas consideradas prioritárias. Em seu sentido original, a reserva do possível refere-se à razoabilidade da pretensão, mas não às condições materiais do Estado. No Estado brasileiro, seu sentido se amplia conforme interesses próprios e tem como base a ideia de **reserva daquilo que é financeiramente possível**, um risco, que não está somente na educação para as minorias, mas na educação como um todo e um risco aos direitos sociais de toda a classe popular brasileira. Para saber mais ver: Links: 1) [jusbrasil.com.br/artigos.2](http://jusbrasil.com.br/artigos.2))<http://www.conteudojuridico.com.br/artigo.3>)[www.publicadireito.com.br/artigo.4](http://www.publicadireito.com.br/artigo.4)) [www.ambito-juridico.com.br](http://www.ambito-juridico.com.br) e outros.

<sup>76</sup> Os Estados Partes da presente Convenção, e) Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. Disponível em:



destaca que “‘Comunicação’ abrange as línguas” e “‘Língua’ abrange as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não falada”. No artigo 8º, pode-se ler que é necessário conscientizar a família sobre os direitos das pessoas com deficiência. O Artigo 21 é de interesse dos surdos, fala que “a pessoa tem direito de escolher seu modo de comunicação, entre os quais estão as línguas de sinais” (Idem).

O Artigo 24 da convenção (ONU, 2008) ressalta que o ensino para surdos e surdos-cegos deve ser ministrado na língua e modos de comunicação mais adequados e aborda a formação para o ensino da Libras. O Art. 48 diz que existe o direito dessas pessoas (PCD) de modificar e revogar as leis de acordo com as suas necessidades, o que vem sendo destacado por lutas sociais intensas e pelas dificuldades de modificações, pois, se o direito fosse garantido, os doutores surdos não teriam tantas dificuldades para modificação da educação minimalista ofertada às diversas gerações de surdos. E a mesma Convenção responsabiliza os sistemas pela provisão de professores capacitados e especializados.

Neste conjunto de legislação, consideramos que o Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008b) traz novamente a oferta de atendimento educacional especializado no contraturno do ensino regular. Esse atendimento em relação aos surdos é complexo. No período em que o estudante está na escola regular inclusiva, as interações e mediações se dão por meio do intérprete de Libras, havendo inversão de espaços para apropriação dos conteúdos. O surdo terá interações e mediações efetivas no AEE, em L1, de modo que, mesmo quando lhe é garantido na legislação Libras como língua de instrução, também é lhe tolhido o direito e ofertado os serviços.

Esse decreto destaca a dupla matrícula (Fundeb) e gera dúvidas quanto aos interesses em mantê-las, principalmente no estado do Paraná, com suas parcerias com instituições público-privadas. A dupla matrícula é garantida para os alunos com NEE. O decreto trata também da formação continuada de professores.

Ao tratar de formação de profissionais para o trabalho na educação de surdos, destacamos o ano de 2008, quando foi aberto o primeiro curso de graduação em Letras-Libras bacharelado, para formação de intérpretes de Libras, os quais têm feito parte da educação inclusiva e específica para esse público.

Ao tratar da educação inclusiva, evidenciamos que no ano de 2008<sup>77</sup> foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que, após apresentação da versão preliminar, foi implementada como síntese das ideias contidas nos documentos sobre inclusão, principalmente dos organismos internacionais, impondo a matrícula nas escolas comuns para toda pessoa com deficiência, independente de suas condições ou tipo de deficiência, a qual ainda vem sendo debatida devido às especificidades de alguns estudantes.

Entendemos que a finalidade da escola não está apenas na inserção para socialização e interações. Isso evidenciaria a inclusão excludente e inclusão forçada, destacado consecutivamente por Kuenzer (2006) e por Fontes (1996) para se referirem à educação quando tratada como negócio.

Podemos observar que nesse segundo período, embora o bilinguismo esteja presente nos documentos, ainda não são visíveis ações de educação bilíngue e as políticas ainda mesclam dois momentos divergentes, 1) a integração, onde o sujeito precisa se adequar à escola e à sociedade e 2) o bilinguismo enquanto inclusão, onde a língua de sinais é inserida em sala de aula com caráter instrumental e incipiente.

### 3.2.1 Estado do Paraná ações para o bilinguismo na formação dos professores

O estado do Paraná se antecipou em relação à oficialização da língua de sinais para uso, ensino e disseminação da Libras no país. Na década de 1990, inicia-se no estado a inclusão de intérpretes em sala de aula, avaliação de domínio linguístico e formação de intérpretes (pelo estado). No entanto, na passagem do oralismo ao bilinguismo ainda havia poucos resultados voltados para a educação bilíngue, os professores ainda não tinham formação específica para o trabalho, a não ser paralela ou em serviço.

Essa consideração fica mais evidente se observadas as leis de Libras produzidas e aprovadas no país, como a Lei nº 10.436/02 (BRASIL, 2002) e no estado do Paraná, a Lei nº 12.095/98 (PARANÁ, 1998). A lei estadual apresenta um

---

<sup>77</sup> Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 (Versão Preliminar). MEC/SEESP, disponível em: [http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica\\_nacional\\_educacao\\_especial.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf).

texto mais completo, tanto da educação quanto da formação de profissionais de referência aos surdos. Entretanto, a ideia de formação de professores fica secundarizada se comparada à intenção de formar intérpretes de Libras.

Isso evidencia maior enfoque de políticas integracionistas, compreendendo que o professor é o mediador entre o estudante, o meio e o conhecimento, contudo, se ele não tiver instrumentos para mediar, o processo de ensino-aprendizagem se torna difícil e mais excluirá do que será capaz de incluir.

O estado assume postura inclusiva, modifica as nomenclaturas das escolas especiais para 'escolas de educação básica'<sup>78</sup>, mesmo das conveniadas ou público-privadas. Nas escolas para surdos mantidas pelo estado, a língua de sinais foi inserida no currículo com o objetivo de trabalhar sua estrutura e complexidade, do mesmo modo que se faz com a Língua Portuguesa formal. Houve também a exigência de que a Libras estivesse presente na formação de professores e clínicos desde 1998, reiterada com a implementação da Lei Federal regulamentada no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

No Processo 730/2003, Deliberação 02/2003 (PARANÁ/CEE), fica evidente a qualidade no AEE. No artigo 2º, destaca-se a matrícula preferencialmente na rede regular de ensino desde a educação infantil e chama-se o professor a assumir nova postura. Importa destacar que a formação continuada de professores no estado, relacionada ao bilinguismo e outros cursos referentes à área da surdez, é oferecida como específica para as escolas de surdos<sup>79</sup> e Centros de Atendimento Especializado, ou seja, formação para poucos.

Para atuação nas escolas para surdos, o DEEIN<sup>80</sup> considera que o docente deve apresentar domínio da Libras, conforme a Deliberação nº 02/03 (PR/CEE, 2003), entretanto, não há clareza de como o domínio será comprovado. Entendemos que uma das maneiras de comprovar é a certificação de proficiência de Libras e certificação por formação proveniente de cursos de graduação ou pós-graduação,

---

<sup>78</sup> A modificação efetiva no nome das escolas se deu pelo Processo n.º 1.416/09 (PARANÁ/CEB/CEE).

<sup>79</sup> Todas as informações sobre as formações continuadas das instituições no site: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1371>. E ainda informações específicas sobre as instituições nos sites próprios. Cabe destacar que os surdos estão matriculados em escolas regulares de ensino comum, mas não é destacado como os professores nessas instituições recebem formação sobre e para o trabalho. As formações segundo a secretaria são específicas para as escolas de surdos e instituições de ensino para surdos, mas não ao ensino comum inclusivo.

<sup>80</sup> Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional.

mas essas questões precisam ser desveladas, pois podem estar ofuscadas por políticas colonialistas e se trata de tema para futuras pesquisas.

A Deliberação (02/2003, PR/CEE) assegura a oferta de educação bilíngue para os surdos que (aparentemente) já está na rotina das instituições, motivo que nos impulsiona a investigar em que nível e de que modo isso se dá. No capítulo VII, fala da presença de intérpretes em sala, afirmando que estes não substituem o professor. Quanto ao professor que trabalha nas escolas para surdos:

Artigo 19. § 1º Em face das condições específicas associadas à surdez, o **estabelecimento de ensino** que ofertar Educação Básica exclusivamente para surdos, **deverá assegurar proposta de educação bilíngue e comprovar o domínio da língua de sinais pela** direção, equipe técnico-pedagógica e **corpo docente**. (PARANÁ, 2003, negrito da autora)

Em que pese a realidade das instituições que investigamos para a produção da tese, no ano de 2003 já se anunciava como direito do aluno e responsabilidade do estado assegurar a proposta bilíngue principalmente pela língua de sinais.

Para tanto, no artigo 13, a Deliberação destaca que o professor deve ter habilitação ou especialização em educação especial. Essa especialização genérica é destacada tanto na esfera federal quanto na estadual, como o previsto no capítulo IV §1º do referido documento. A formação do professor e de toda equipe que trabalha nas escolas de surdos deve ser bilíngue, com domínio comprovado da língua de sinais. A ideia de comprovar domínio acontece pela primeira vez para avaliar os professores do estado, no início de 2017, em bancas organizadas pela SEED/PR, entre muitas contradições.

Os artigos dessa deliberação apontam para a formação inicial e continuada de professores para o ensino de todas as pessoas com necessidades especiais, apenas um faz referência aos professores de surdos.

Em síntese, a lógica discursiva que constrói um ideário de inclusão de todos na vida escolar, na contradição, desconstrói a real universalização da educação.

As políticas<sup>81</sup> voltadas para incluir, trouxeram a modificação no nome das Escolas Especiais para Escolas de Educação Básica, flexibilização de currículos

---

<sup>81</sup> Como destaca Garcia (2006, p.312), a política trabalha com pressupostos liberais, apontando que alguns têm condições para aprender determinados conhecimentos, mas outros são limitados, alguns precisam do básico, mas outros precisam menos do que isso e a Política nacional de educação especial na perspectiva de educação inclusiva se constitui de parâmetros classificatórios e meritocráticos que não avançam, pois diferenciam quem pode aprender mais ou menos (ainda que na

com adequações e ajustes, advogando a qualidade e igualdade de direitos, mas, ao mesmo tempo, reduzem e restringem o conhecimento básico e a aprendizagem. Continuam classistas, ainda que obscureçam tais relações.

Quando tratamos do estado do Paraná, apontamos o DEEIN/PR, com novas exigências para o trabalho com surdos pela comprovação de domínio linguístico da Libras e formação continuada, fenômeno que nos propomos a verificar nas instituições de ensino, compreendendo que há estranhamento quanto à formação específica, domínio linguístico e epistemológico dos professores e às práticas, o que cabe analisar e evidenciar. Entendemos que a exigência de uma formação generalista em educação especial não contribui para evidenciar questões importantes sobre os surdos e o processo de ensino-aprendizagem e nem mesmo em relação à língua de referência para acesso ao conhecimento.

Embora a lei da Libras tenha sido oficializada no Paraná em 1998, no Brasil em 2002, regulamentada em 2005 e com isso se vislumbre o bilinguismo e a educação bilíngue para surdos enquanto prática efetiva, isso ainda não se implementou como o abordado nos documentos. É em 2008 que os documentos apontam a ruptura com a integração, quando o processo inclusivo desponta por meio da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, com modificações ainda incipientes para a educação de surdos e formação de professores.

Essa ruptura fica mais evidente na afirmativa do MEC de que todos devem estar matriculados na escola regular com adequações necessárias e, com isso, há uma 'corrida' por formação de intérpretes educacionais, pois ele é o 'mediador das mediações que o professor da escola regular faz' (Schubert, 2015, p.177) e é por meio dele que a inclusão do surdo pode (ou não) se estabelecer neste modelo educacional. De modo restrito, a sociedade entende como bilinguismo a inserção da

---

mesma instituição) por meio da flexibilização do todo escolar e pela igualdade até mesmo de qualificação dos professores, os quais são culpabilizados pelos resultados das deficiências no ensino e na aprendizagem dos estudantes. Kuenzer chama essa flexibilização de inclusão excludente, pois não avança, apenas adapta de acordo com o mercado ou a demanda que se abre. Fontes (1996) chama de **inclusão forçada**. A autora destaca que Inclusão forçada é a forma de discriminação e segregação includentes, já que as transformações atuais parecem indicar um recuo na dimensão inclusiva. Assegura a sobrevivência do sistema, ao submeter e disciplinar a força de trabalho necessária para sua existência. Como o capitalismo exige todos sobre seu domínio, a deficiência não é mais sinônimo de marginalidade, mas é foco político de submissão ao mercado. O capitalismo transforma-se sempre por dentro, criando novas atividades. As lutas no campo político conduzem à redução de riscos pelas formas compensatórias de intervenção do Estado, até mesmo em relação a educação.

língua de sinais na escola, quando deveria primar pela apropriação de conhecimentos, que para o surdo tem na língua de referência (Libras) a língua de instrução, o que só é possível verificar pela análise aprofundada do real.

Este segundo período é o mais rico em produções e ações políticas relacionadas ao objeto de investigação desta tese, mas ainda não supera a integração em sua totalidade. Esse movimento de ir e vir das políticas não possibilita a efetivação do bilinguismo para surdos como direito, mas a oferta de serviços e adequações para minimização das desigualdades entre surdos e não-surdos enquanto estudantes.

Se o Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005) fala sobre escolas e classes bilíngues, a Política Nacional Inclusiva destaca que é essencial que todos estejam no mesmo espaço, com isso o risco de recuo do que foi conquistado com dificuldades e a ideia de insucesso educacional a partir desse recuo assombra a educação de surdos. Observa-se que a formação de professores se torna cada vez mais genérica em nome da diversidade. Investigamos o terceiro período.

### 3.3 TERCEIRO PERÍODO: AVANÇOS E LIMITES DA INCLUSÃO NO SENTIDO DO BILINGUISMO - 2009-2016

Neste terceiro período, estamos trabalhando com os seguintes documentos: Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), Resolução 04 (MEC, 2009), Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), Feneis (1992), Decreto nº 7.387 (BRASIL, 2010), Nota Técnica – NT 11/2010 (MEC/SEESP, 2010), NT 19/2010 (MEC/SEESP, 2010), NT 08/2010 (MEC/SEESP, 2010), PL Nº 126/10 (PR, 2010), Portaria nº 1.328 (MEC, 2011), Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011), Informativo 809/2012 e Instrução 020/2012 (PARANÁ/SEED/PR, 2012), NT 123/2013 (MEC/SECADI/DPEE, 2013), Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue (BRASÍLIA, 2014), PNE (2014-224), Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015), Resolução 02/2015 (MEC/CEP, 2015), PL Nº 2717 de 2015, Decreto nº 8.752 (BRASIL, 2016).

Se nas décadas de 80 e 90 o estado do Paraná disseminava a ideia de bilinguismo e investia em ações bilíngues como pressuposto de uma educação de qualidade e direito para os surdos, após 2008, com a inclusão em escolas comuns, as lutas estão em manter e assegurar as conquistas alcançadas e garantir as poucas escolas e classes bilíngues existentes.

No terceiro período, destacamos a Resolução 04 (MEC, 2009), que traz diretrizes para o AEE<sup>82</sup>. No artigo 9, ressalta o compromisso dos professores em elaborar e executarem planos de ensino e responsabiliza os professores do AEE por instruírem os professores do ensino regular quanto às especificidades dos estudantes. No artigo 12 da mesma resolução, aponta a necessidade de formação em educação especial, sem destaque para questões linguísticas dos surdos ou qualquer outra área específica. No mesmo ano, o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), artigo 24, item 3, fala sobre as medidas apropriadas para as pessoas com deficiência, entre elas a Libras para os surdos. Se o Decreto Legislativo nº 186/2008 aprovou o texto, esse decreto de 2009 (6.949) promulga a convenção Internacional sobre Direitos da PCD<sup>83</sup>:

Art. 24 (...) 3. Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo: (...) b) **Facilitação do aprendizado da língua de sinais** e promoção da identidade linguística da comunidade surda; c) Garantia de que a **educação de pessoas**, em particular crianças cegas, surdocegas e **surdas**, seja **ministrada nas línguas** e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social. 4. A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão **medidas apropriadas para empregar professores, inclusive professores com deficiência**, habilitados **para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais** e equipes atuantes em todos os níveis de ensino. (BRASIL, 2009, negrito nosso)

Trata da importância e necessidade de formação de professores habilitados a fim de capacitar outros professores para o trabalho, prevê a contratação de professores com deficiência e de intérpretes de Libras. Também trata da igualdade no processo de ensino-aprendizagem, mesmo com a língua de sinais.

A contratação de intérpretes é destacada também na Nota Técnica 19/2010 (MEC/SEESP/GAB, 2010), fala da presença do profissional de apoio e do IE para surdos e guias-intérpretes para os surdocegos. Entretanto, as orientações estão para a educação especial em articulação com o ensino comum.

---

<sup>82</sup> Na educação básica em SRM ou Centros de atendimento educacional especializado, com atendimento em contraturno.

<sup>83</sup> Pessoa com deficiência.

Ainda em 2010, temos a regulamentação da profissão de tradutores-intérpretes de Libras (TILS), pela Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010), que não traz definições claras do trabalho, atribuições, contrato e outros<sup>84</sup>. No mesmo ano, o Decreto nº 7.387 (MEC, 2010) faz o inventário das línguas que circulam no cenário brasileiro<sup>85</sup>. A Libras é inserida entre as línguas, culturas e grupos que formam essa totalidade brasileira.

Esses documentos referentes à educação de surdos implicam em mudanças para os cursos de formação de professores e na gestão das escolas. Como destacamos anteriormente, entendemos que o trabalho com a Libras como L1 no ensino regular e a Língua Portuguesa como L2, que deveria acontecer em contraturno nos espaços de atendimento especializado, vem num movimento contrário. O AEE<sup>86</sup> é hoje o lugar de aprendizagem real dos surdos, que nem sempre acontece nas salas regulares pelas condições próprias do ambiente inclusivo, é este o projeto bilíngue possível segundo o Decreto nº 7.611/2011<sup>87</sup> (BRASIL, 2011).

Ressaltamos que se a inclusão em sala de aula regular é entendida como possível para as demais pessoas com deficiências, transtornos ou altas habilidades, não entendemos que seja possível, com qualidade, para o surdo nessa realidade posta. Se há interesse em romper com a lógica interessada e dominante, precisamos contemplar a criação de uma alternativa educacional diferente, frente aos limites impostos pelo capital<sup>88</sup>.

---

<sup>84</sup> Este documento está vinculado ao código de ética adaptado pela Feneis (1992). Este assunto foi tratado por Schubert (2015), a lei demonstra interlocução direta com esse código e não supera a fragilidade do mesmo, solicitando solidariedade do profissional onde os recursos não forem possíveis e, mesmo que busque superação da filantropia e assistencialismo, volta-se para a visão do intérprete de Libras assistencialista e voluntário que auxiliava os surdos e não carecia de formação para o trabalho.

<sup>85</sup> O Decreto nº 7.387/2010, que instituiu o INVENTÁRIO NACIONAL DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA, criou as condições para a elaboração de uma política específica para as línguas faladas no Brasil. Essa política tem como principal objetivo a valorização e a promoção da diversidade linguística brasileira, que, além do português e de suas variedades, compreende atualmente por volta de 250 línguas, somando-se as indígenas, de imigração, crioulas, de sinais e outras (In: <http://portal.iphan.gov.br/>). De acordo com o Guia do IPHAN, encontramos a conceituação, as definições e informações sobre as línguas brasileiras. Ver sobre línguas de sinais: pp.10, 14, 22 e 83 do Volume 1 do Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística/pesquisa, Thiago Costa Chacon [et al.]. – Brasília, DF: Iphan, 2014. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Guia%20de%20Pesquisa%20e%20Documenta%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20INDL%20-%20Volume%201.pdf>.

<sup>86</sup> O AEE, apesar de assumir complementaridade formal, não constitui um serviço articulado com o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum.

<sup>87</sup> No ano de 2011, o Decreto nº 7.611 vem alterar o Decreto nº 6.253/2007, em seu artigo 5º, com a implantação de SRM e formação continuada de professores.

<sup>88</sup> Mézsáros (2008) trata dessa questão de importância quanto às relações sociais capitalistas.



A NT (Nota Técnica) nº 8 (MEC/SEESP/GAB, 2011) fala de acessibilidade nos exames nacionais, orientando para as adaptações com Libras. Nesse mesmo ano, a Portaria nº 1.328 (MEC, 2011) institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, questão que se apresenta também no PNE (2014-2024).

A Feneis produz um documento em 2011 com denúncias sobre a educação negada aos surdos e as solicitações aprovadas na CONAE em 2010 que não foram contempladas na totalidade no PNE<sup>89</sup>, Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

Embora não tenhamos elaboração de documentos em 2012, é o marco dos dez anos de oficialização da Libras, onde o maior número de produções científicas sobre formação de professores e bilinguismo é apresentada e a carta aberta encaminhada ao Ministro Haddad como manifesto dos doutores surdos por uma política educacional e linguística que garanta a educação bilíngue para as próximas gerações de surdos.

Quando o estudante surdo é incluído na escola comum e a Libras é inserida, há compreensão de inclusão, e a escola passa a responder pelo status de escola de educação bilíngue, ainda que a língua esteja restrita ao espaço da carteira do estudante. Os dados do PANDES<sup>90</sup> (Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo) destacam que a criança surda que tem a língua de sinais como língua materna aprende significativamente melhor em escolas bilíngues na interação com sinalizadores, colegas, professores e outros. Esse fato já foi apontado por Sacks (1990), Lane (1992) e por Fernandes (1998, 2003 e 2006).

No documento de 2011, a Feneis<sup>91</sup> ressalta que o objetivo é desvelar que o maior problema do surdo não é o acesso, mas se trata de uma questão maior de educação regular. Para debater tais questões, no ano de 2013, é redigido o

---

<sup>89</sup> No PNE, a indicação da faixa etária da educação especial é de 4 a 17 anos (hoje entendida como etapa obrigatória), enquanto na LDB 9.394/96, a educação para esse público é indicada a partir de 0 (zero) anos para a educação infantil, o que poderia ser possibilidade de maior sucesso e aprendizagem da língua materna. No PNE, reduz-se quando deveriam apenas garantir o direito a ser implementado. Entende-se que nessa faixa etária os estudantes frequentam instituições público ou público-privadas especiais e nessas se reúnem profissionais necessários aos cuidados com a saúde e educação, o que não é realidade para muitos surdos.

<sup>90</sup> Maior programa do mundo para avaliação do desenvolvimento escolar de cognição e linguagem de estudantes surdos, conduzido de 2001 a 2011, com apoio do CNPQ, CAPES e INEP, avaliando cerca de 8 (oito) mil surdos de 15 estados brasileiros na faixa etária de 6 a 25 anos do ensino fundamental ao superior (FENEIS, 2011).

<sup>91</sup> Importa destacar que 2011 foi ano conflituoso em que as escolas de surdos e até mesmo o INES sofreram ameaças de fechamento, o que causou movimentos de lutas e resistências por todo território nacional em prol da continuidade das escolas, resultando no não fechamento do INES e de outras escolas.

Relatório<sup>92</sup> por um Grupo de Trabalho<sup>93</sup>, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue, Libras e Língua Portuguesa.

Destacamos que o fetiche da educação inclusiva vem afastando os surdos das possibilidades de instituições especializadas bilíngues e da educação bilíngue para surdos, também não assegura classes bilíngues (para surdos).

Em 2013, a NT nº 123 (MEC/SECADI/DPEE) apresenta o censo escolar com estatística da atuação de tradutores intérpretes nas escolas públicas de educação básica, IF (Institutos Federais) e no Ensino Superior com Libras, justificando que a inclusão tem sido realidade. Essa nota registra em 2012, com base no censo do MEC/INEP, 3.012 escolas públicas de educação básica com docentes e tradutores intérpretes de Libras e na educação superior, 1.787 instituições que oferecem tradutor intérprete de Libras na modalidade regular com articulação com o ensino comum.

Em 2014, temos a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), que aprova o PNE (2014-2024). O Plano Nacional traça metas e define estratégias para a educação bilíngue de surdos em sua meta 4, estratégia 4.7 e trata sobre o professor da educação básica e sua formação tanto inicial quanto continuada, sobre a valorização do magistério e plano de carreira, apresentando e propondo essas questões nas metas 15, 16, 17 e 18. Essa lei acalora os debates sobre educação de surdos no Brasil.

---

<sup>92</sup> O relatório destaca as estatísticas do IBGE/INEP. No censo de 2011, os surdos foram inscritos na ordem da dificuldade de escutar e ouvir. O instrumento aponta que aproximadamente 4,6 milhões de pessoas declaram-se D.A (Deficientes Auditivas) e 1,1 milhão declaram-se surdos, o que chega a um número de 5,7 milhões de pessoas na base do IBGE (2010). No relatório (MEC/SECADI, 2014, p.3) aparecem três categorias utilizadas pelo censo para o levantamento da população, já citados na introdução desta tese: 1. Aqueles que não conseguem ouvir ou escutar (supostamente) de modo algum. 2. Aqueles que têm grande dificuldade de ouvir ou escutar e 3. Aqueles que têm alguma dificuldade em ouvir e escutar. Destacamos a questão do letramento, onde as pessoas indicam se são ou não letrados ou alfabetizados, o censo busca a representação populacional e seus avanços e mazelas em números, para que se tome (ou não) as providências cabíveis. O relatório traz os dados com base no IBGE (2010), de que há 74.547 surdos na educação básica brasileira, nosso principal foco de análise, indicando fragilidade da oferta e da matrícula na educação infantil, que conta com 4.485 surdos. Destaca que há dificuldade no acesso também à educação profissional, onde havia registro de 370 surdos. A predominância de matrículas se dá no ensino fundamental 51.330. Houve queda no ensino médio e crescimento de matrículas no EJA (Educação de Jovens e Adultos). Quanto à educação superior, em 2011 mostra um número de 5.660 matriculados, sendo 1.582 surdos e 4.078 com deficiência auditiva e 148 com surdocegueira.

<sup>93</sup> PORTARIA Nº 1.060, DE 30 DE OUTUBRO DE 2013 - Institui 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. < <http://sites.unasp.edu.br/portal/secretariageral/Documentos/BDE/2013-2/1672.pdf>>

No ano de 2015, a Lei nº 13.146 (BRASIL, 2015) legitima o proposto em 2008 com a política de inclusão. Essa política é de inclusão para estudantes com deficiência na escola comum e destaca que não há separação entre professores especializados e capacitados, entendendo que todos são formados para ensinar a todos os públicos. Apenas no artigo 28 observamos:

X - adoção de **práticas pedagógicas inclusivas** pelos programas de **formação inicial e continuada de professores** e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

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; (BRASIL, 2015, negrito e grifo da autora)

Nesse documento, a formação para o AEE é abordada, mas não se trata sobre a formação para a educação de surdos. Deixa-se subentendido que professores estão preparados desde a formação inicial para a inclusão de todo e qualquer tipo de pessoas ou singularidades. Essa concepção está embutida na formação do professor pela inserção das disciplinas ou núcleos de diversidade que abordam o tema das deficiências de modo geral.

A mesma situação é encontrada na Resolução nº 02/2015, organizada por meio do Parecer nº 02/2015 (CNE/CP), que fala das diretrizes para formação inicial e continuada do professor em nível superior, mas nada referente à educação especial ou bilíngue, cujo público já não é tão específico quanto antes e a deficiência é apresentada como conceito em evolução segundo o Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009<sup>94</sup>).

Em 2016, o Decreto nº 8.752 dispõe sobre a Política Nacional para formação dos Profissionais da Educação Básica e no Artigo 2º, Inciso VII, destaca as necessidades das unidades de ensino, considerando para a formação o que está na realidade das escolas, no contexto da prática e de resultados<sup>95</sup>, abrindo espaço para as necessidades específicas das instituições, o que cabe no PPP (Projeto Político Pedagógico) e na formação em serviço.

---

<sup>94</sup> Página 22 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007). Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoascomdeficiencia.pdf>.

<sup>95</sup> Como destaca a abordagem Ciclo de Políticas de Ball e Bowe. No Brasil, a abordagem é estudada principalmente por Jefferson Mainardes.

Como resposta às lutas políticas dos movimentos sociais surdos, em 2017, os estudantes surdos vivenciaram uma conquista social e politicamente esperada, o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) teve como tema “Os Desafios para Formação Educacional de Surdos no Brasil”. Esse tema provocou reações na população e na mídia<sup>96</sup> do país. Além disso, os surdos sinalizadores foram contemplados pelo direito de participar desse exame por meio de vídeo-provas, ou seja, provas traduzidas e gravadas integralmente em Língua brasileira de sinais.

As manifestações na mídia foram inúmeras e expressaram críticas e dúvidas referentes ao tema proposto. No jornal Gazeta do Povo, a doutora Ana Regina Campello, ex-presidente da Feneis, no dia 6 de novembro, destacou que chegou a hora dos surdos receberem visibilidade social e que isso motiva a sociedade a conhecer as singularidades dos surdos, como cultura, história e identidades e essa é uma rica conquista histórica. O ministro da educação, Mendonça Filho, disse que o MEC busca ampliar a acessibilidade e políticas afirmativas para os surdos, destaca que a Libras precisa ser cada vez mais incorporada na política educacional brasileira.

O movimento surdo, por meio da Feneis, destaca que esse tema causou euforia na comunidade surda brasileira, mas deu margem para debates tanto positivos quanto negativos. Os surdos usuários de língua de sinais se sentiram representados, pois os problemas dos surdos foram visibilizados e apontam para as deficiências na imposição da inclusão. Destacamos, no entanto, que o tema do ENEM (2017) e a oferta do serviço de vídeo-provas se tratam de avanços sem precedentes, popularizados pela mídia e que abrem margem para mais discussões e organizações nas políticas de inclusão.

Entendendo o projeto inclusivo nacional, verificamos que nesse cenário o bilinguismo parece longe do desejado pelos surdos. Esse terceiro período traz

---

<sup>96</sup> **1-** Redação do Enem : Tema é motivo de comemoração por estudiosos do tema. **2-** Professores ouvintes e surdos expõem suas ideias. **3-** <http://blog.feneis.org.br/tema-da-redacao-do-enem2017-e-desafios-para-a-educacao-de-surdos-no-brasil/> **4-** <https://g1.globo.com/educacao/enem/2017/noticia/redacao-do-enemespecialistas-em-educacao-de-surdos-sugerem-argumentos-para-o-texto.ghtml> **5-** Folha de São Paulo. <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2017/06/1897219-aplicativo-le-movimentos-de-/> **6-** : Gazeta do Povo MEC diz que vai apoiar formação para educação de surdos. 6 de novembro de 2017- / **7-** TV INES / **8-** : Exame Notícias: <https://exame.abril.com.br/brasil/mec-diz-que-vai-apoiar-formacao-para-educacao-de-surdos/> **9-** Agência Brasil: ministro da Educação, Mendonça Filho, disse hoje (6) que o **10-** Ministério da Educação (MEC) busca a ampliar acessibilidade e políticas de afirmação de surdos. FENEIS - Nota à Imprensa: Redação do Enem 2017 aborda o tema sobre Educação para Surdos no Brasil e abre as portas para debate. <http://blog.feneis.org.br/nota-a-imprensa-redacao-do-enem2017-aborda-tema-sobre-educacao-para-surdos-no-brasil-e-abre-portas-para-debate/>

indicativos de que as políticas de inclusão, embora venham trazendo contribuições e avanços, precisam ser analisadas na realidade do país.

Para compreender como isso se dá na realidade do estado do Paraná, apresentamos a próxima subseção.

### 3.3.1 Dados do Paraná Referentes à Educação de Surdos e Formação de Professores

O Paraná se antecipou à lei federal para oficialização da Libras e na implementação de políticas para inclusão do surdo e formação de profissionais para o trabalho. Neste terceiro período, evidenciamos os avanços, mas também os recuos e limites. Com base nos documentos, apresentamos informações cedidas pela técnica pedagógica da área da surdez (DEEIN/2015<sup>97</sup>) do departamento de educação especial do Estado do Paraná e documentos da secretaria do estado.

Segundo as informações<sup>98</sup>, encontravam-se matriculados na rede estadual de ensino no final do ano de 2015, 912 estudantes surdos, surdocegos e deficientes auditivos e o Estado contava com 715 intérpretes de Libras. Nas Escolas Bilíngues, havia aproximadamente 606 surdos matriculados.

Os estudantes surdos que frequentam os anos finais do ensino fundamental (de 6º a 9º) têm a Libras como disciplina obrigatória, conforme Instrução nº 20/2012 – SEED/SUED e Informação nº 809/2012<sup>99</sup>.

A língua de sinais é disciplina curricular para surdos, assim como a ortografia e gramática da LP são ensinadas aos ouvintes (e surdos). Apresentamos no anexo I a matriz curricular em que é ofertada 4h de LP e 2 horas de Libras semanais, evidenciando a importância e hierarquia de ambas as línguas no processo. A Libras não tem sido a primeira preocupação. A língua para a comunicação cotidiana é essencial no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, principalmente

---

<sup>97</sup> Utilizamos a data 2015 por ser o ano em que as informações foram disponibilizadas. A diretora do Departamento de Educação Especial da SEED/PR, senhora Marisa Bispo Feitosa, disponibilizou os dados após solicitação via e-mail ([marisafeitosa@seed.pr.gov.br](mailto:marisafeitosa@seed.pr.gov.br)). As informações foram encaminhadas à pesquisadora pela técnica pedagógica da área da surdez, Fabiana Ceschin Ribas, [fa\\_ceschin@seed.pr.gov.br](mailto:fa_ceschin@seed.pr.gov.br), do DEEIN.

<sup>98</sup> Para verificação, o documento foi anexado na tese. Anexos G e H, Informação nº 809/2012 referente à Instrução nº 20/2012.

<sup>99</sup> Ver Anexo H e I. INFORMATIVOS - EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO DO PARANÁ: MATRIZ CURRICULAR DE 6º A 9º ANO.

através da leitura e escrita formal<sup>100</sup> e da linguagem adequada aos diversos espaços sociais. Portanto, há que se desenvolver o máximo da qualidade e circulação da Libras nas interações em diferentes “níveis” e contextos sociais e nesse intento, o Estado substitui algumas aulas de disciplinas gerais pela disciplina de Libras.

No Paraná, há duas Instituições Especializadas na área da Surdez/Deficiência Auditiva, com aproximadamente 131 matrículas<sup>101</sup>. Há 26 professores surdos que atuam nas Salas de Recursos Multifuncionais – Surdez. O estado conta com 2 escolas Estaduais para Surdos<sup>102</sup>, 3 escolas municipais bilíngues para surdos<sup>103</sup> e 12 Escolas conveniadas<sup>104</sup>. Segundo o DEEIN, há 33 estudantes surdocegos matriculados nos Centros de Atendimento Especializado de Surdocegueira e 8 incluídos no ensino comum e AEE. Os estudantes surdos que fazem opção de ensino sem uso da Libras abrem mão do trabalho do intérprete de Libras, podendo ou não fazer uso de outros recursos<sup>105</sup>.

---

<sup>100</sup> Encontramos apoio em Vigotsky (1996 e 2009 e 2009) quanto às funções psicológicas superiores e seus colaboradores Luria (1979) e Leontiev (1978, 1989) e também em Bakhtin (1988), entendendo a língua como essencial e a importância das interações dialógicas para o desenvolvimento humano.

<sup>101</sup> Sendo a VISIAUDIO, que desenvolve seu trabalho na Modalidade Educação Especial, em Cornélio Procopio, e a EPHETA na Modalidade de Educação Especial, em Curitiba. A EPHETA é uma instituição filantrópica e trabalha com o que chama de método EPHETA de ensino, por meio da oralidade, mantém convênio com o Estado do Paraná, a Prefeitura de Curitiba e com a Associação mantenedora da instituição, compreendendo-a como público-privada.

<sup>102</sup> A Escola Alcindo Fanaya Júnior, que atende estudantes da educação Infantil, ensino fundamental, médio e profissional, em Curitiba e o Instituto Londrinense de Educação de Surdos (ILES), em Londrina, que atende estudantes da educação infantil, fundamental e médio.

<sup>103</sup> Escola Municipal para Surdos Ilza S. Santos em São José dos Pinhais; Escola Municipal Bilíngue para Surdos: Espaço Aberto, na modalidade de educação especial em Campo Mourão; e Escola Municipal Bilíngue para Surdos José Maria Matias em Maringá.

<sup>104</sup> Sendo: Escola Raio de Sol – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, em Assis Chateaubriand; Escola Bilíngue da ACAS – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, em Cascavel; Escola Bilíngue para Surdos da APÁS - Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, em Curitiba; Escola CENTRAU – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, em Curitiba; Escola Lucas Silveira – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação Especial, Foz do Iguaçu; Escola Bilíngue da AMESFI – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação Especial, em Medianeira; Escola Professor Carlos Neufert – Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, em Jacarezinho; Colégio Bilíngue para Surdos de Maringá – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, na Modalidade Educação Especial, em Maringá; Escola Nydia Moreira Garcêz – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, em Paranaguá; Escola de Educação Bilíngue para Surdos Geny de Jesus Souza Ribas - Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, em Ponta Grossa; Escola Bilíngue para Surdos da APADA – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, em Toledo; Escola de Educação Bilíngue Anne Sullivan - Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial, em Umuarama.

<sup>105</sup> A perspectiva clínico-terapêutica mantinha (e ainda mantém) a visão normalizadora da surdez, chamada por Skliar, Fernandes e Guarinello de medicalização da surdez. Essa perspectiva não ficou nos porões da história após o reconhecimento da língua de sinais, mas ressurgiu, apoiada nas tecnologias modernas, com as quais os surdos tem maior dificuldade de luta, aparece como um movimento salvacionista em prol do surdo, levando-os à normalidade, uma delas é o implante

Observamos a modificação do cenário político e educacional quando, em 2017, o Paraná avalia a proficiência na Libras dos professores que trabalham com surdos, justificado na Resolução nº 02/2003<sup>106</sup>. As bancas foram realizadas pelo CAS (Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos no Paraná)<sup>107</sup>, com professores que trabalham nas escolas específicas para surdos na rede estadual de ensino e que ainda não tinham certificado para comprovação de fluência e proficiência na Libras, afirmando fazer cumprir as exigências quanto ao uso da língua de sinais, questão essa que merece ser investigada em suas contradições para constatar se se trata de avanço ou formalidade.

### 3.4 SÍNTESE DESTA SEÇÃO

Nesta seção, a partir da pesquisa documental, apontamos para três períodos que se complementam e dois projetos em disputa: a educação enquanto direito e como serviço. Enquanto direito, não pode ser negada e está reconhecida no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Entendemos que para o surdo o direito à educação requer o bilinguismo, por meio do qual as políticas e ações

---

coclear. Para compreender o quanto a educação vem se perdendo no reconhecimento do que é parceria intersetorial e imposição clínica-terapêutica ou medicalização da surdez, sugere-se leitura de Schubert, et.al (2015), disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16212\\_8782.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16212_8782.pdf)>, por título SURDOS EM PROL DA SINGULARIDADE... MESMO QUANDO A FONOAUDIOLOGIA NÃO QUER E A EDUCAÇÃO NÃO ENTENDE!..., trabalho em conjunto com surdos que falam sobre esses fatos.

<sup>106</sup> A avaliação de proficiência em Libras que aconteceu em bancas no Estado, reflete contradições quanto à oferta de formação para o desenvolvimento da língua de sinais aos professores. Essa formação foi destacada pelos gestores de apenas duas escolas, portanto cabe apontar essa avaliação, nesse momento, de forma comédia, visto que houve reação negativa de grande parte dos professores, destacando que não lhes foi ofertado formação suficiente para essa avaliação em massa. Também é necessário compreender que tipo de conhecimentos foram cobrados dos professores, se conhecimentos linguísticos e técnicos como os de intérprete de Libras ou de professor usuário de língua de sinais para trabalhar nas disciplinas do conhecimento. Na impossibilidade de informações mais precisas por parte dos responsáveis até a finalização da escrita desta tese, destacamos a importância de pesquisas acuradas referentes a essa questão.

<sup>107</sup> No ano de 2017, o portal

<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=7249&tit=Estado-lanca-aplicativo-que-ajuda-na-aprendizagem-de-surdos>, relata ações realizadas pelo governo para a acessibilidade comunicativa dos surdos. É possível também verificar diferenças em relação as informações cedidas pelo DEEIN, pois aponta para 13 escolas bilíngues. Em 04 de outubro de 2017, no lançamento de um sinalário de Libras produzido pelo estado, encontramos a informação de que a rede estadual tem 13 escolas bilíngues, nas quais todo o corpo pedagógico e os funcionários se comunicam em Libras, duas escolas bilíngues conveniadas e centros de atendimento especializados (no contra turno). Tem cerca de 900 funcionários, entre professores e intérpretes que trabalham com surdos em escolas bilíngues e regulares. A chefe de departamento, Siana do Carmo Oliveira Franco Bueno, diz: “As escolas bilíngues fazem parte do ensino regular e atendem a estudantes do ensino fundamental e médio. O diferencial é que os professores são bilíngues e ofertam as aulas em Libras, que é a primeira língua dos estudantes”. Essa política carece de ser investigada.

precisam ser organizadas de modo que a Libras seja a L1, independentemente de quais línguas o sujeito venha a aprender depois.

Essa compreensão da política do bilinguismo onde a Libras é L1 ou língua de referência para os surdos é encontrada nas produções de Fernandes (1998, 2003 e 2014) e Albres (2005), que consideram as possibilidades de efetivação da política bilíngue com a língua de sinais enquanto língua materna para as pessoas surdas. Fernandes (2003) também destaca que a Libras não é política de formação de professores, mas de inclusão.

Os autores Moura (2009), Almeida (2012) e Soares (2013) apontam para as pressões políticas feitas pelas comunidades linguísticas em defesa dos direitos à educação bilíngue, nos permitindo considerar que, no Brasil, elas estão ancoradas principalmente no Decreto nº 5.626 de 2005 e apontadas na meta 4, estratégia 4.7 do PNE (2014-2024). O que observamos é que inclusão e exclusão se alternam nessas políticas, pois são políticas para a educação de surdos presentes no contexto das políticas sociais que devem servir a todos e, quanto aos surdos e seu professores, são agravadas por relações hegemônicas colonialistas.

Com isso, destacamos que a educação como prestação de serviços tem a ver com as políticas neoliberais e estas estão presentes na conjuntura brasileira principalmente a partir na década de 1990, o que traz para a educação princípios economicistas, ofertando distribuição desigual à sociedade, mas que é lucrativa para o mercado. Compreendida e tratada como prestação de serviços, podemos considerar que algumas pessoas podem se apropriar da educação e outras não, algumas se beneficiam e outras podem acabar subalternizadas no processo.

Isso tem assento nas ações dos organismos internacionais, que passam a investir cada vez mais nesse setor e adentram a conjuntura dos países da América Latina por meio da intervenção consentida dos governos.

No período em que delimitamos a pesquisa, há grandes investimentos internacionais no país, com ideologias e slogans de menos Estado e mais sociedade, que norteiam as políticas e reformulam as responsabilidades do Estado, revendo onde este deve ou não atuar e a responsabilidade de inclusão, solidariedade e justiça é transferida para a sociedade. O Estado passa a ser regulador e auditor. E quando consideramos a formação de professores, apontamos Gianini (2012, p.109 e 135), que aborda a década de 1990, dizendo que o professor passa a ser sujeito do seu próprio processo de formação, pois, do ponto de vista



político-pedagógico, teve início um novo paradigma para a educação de surdos e o professor busca se organizar. Essa nova fase estava centrada na luta pela língua de referência e sustentada principalmente nas ideias de Bakhtin (1988).

Nos três períodos a formação de professores para NEEs e não apenas para surdos, está perspectivada na educação especial, o que sugere um tipo específico de professor capaz de atender qualquer tipo de necessidade especial. Essa política de formação não dá conta das especificidades do trabalho com surdos e isso encontra apoio nas teses de: Schuck (2011), Almeida (2012) e Soares (2013).

Esse público não necessita de rampas de acesso e nem modificações visíveis, suas barreiras estão relacionadas com a linguagem (in)comum, não compartilhada nas interações. Este fenômeno faz da surdez uma deficiência socialmente e educacionalmente invisível em relação às modificações ambientais de acessibilidade exaradas na legislação e isso tem sido prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem do sujeito surdo, do sistema que pensa a educação e do professor.

Embora centradas no neoliberalismo, as políticas apontam avanços na direção do bilinguismo, em resposta às ações dos movimentos sociais, inserindo a disciplina de Libras na formação de professores, Libras nas instituições de ensino e, conseqüentemente, abrindo um mercado de formação. Entretanto, Vieira-Machado (2012) destaca que apesar do direito de o surdo ser bilíngue e encontrarmos avanços nessas ações, as políticas públicas não têm considerado as solicitações dos movimentos de luta dos surdos.

Ao considerar os períodos, destacamos que nas políticas do primeiro período há tentativas de rompimento com o paradigma integracionista para implementação da inclusão, o estudo realizado mostra a produção de políticas reveladas pelas ações no seio das relações sociais, destaca que o proposto não se distanciou da integração, o que exigiu do estudante esforço de não se deixar excluir.

As políticas neoliberais que movem o período contam, ao mesmo tempo, com uma proposta de apaziguamento de tensões sociais e de economia na oferta, responsabilizam a sociedade por desenvolver ações inclusivas<sup>108</sup> e fazem uso de slogans de que sistemas educacionais inclusivos tornam as sociedades menos violentas, mais justas e solidárias.

---

<sup>108</sup> UNESCO (2005, 2011), Garcia (2014).

Consideramos o documento mais significativo do primeiro período o manifesto da educação que os surdos querem, de 1999, que trata dos anseios dos surdos em relação à educação e a apropriação de conhecimentos condizentes com o modo como podem aprender mais e melhor. Em virtude das grandes conferências apresentadas e dos documentos produzidos, as exigências são feitas, necessidades apresentadas, novas lutas se abrem e um novo período começa.

No segundo período, há produção de leis específicas para a educação e formação de professores para surdos, como a Lei nº 10.436/2002, a Lei nº 12.319/2010, o Decreto nº 5.626/2008 e as apresentadas no apêndice 6<sup>109</sup>, ainda distante do bilinguismo social. O período também é marcado por movimentos e lutas dos educadores surdos e professores de surdos a fim de gerar e manter ações bilíngues, pelos limites de uma política para inclusão que compreende as escolas bilíngues para surdos como espaços segregados. Trata-se do período mais rico e significativo em relação aos avanços nas políticas educacionais para os surdos, mesmo entre contradições.

Após a regulamentação da Libras, um novo e amplo mercado de formação se abre para formar intérpretes, professores surdos e professores de surdos. A federação de surdos oferta cursos de Libras, o MEC propõe cursos de pedagogia bilíngue, Letras Libras licenciatura e posteriormente bacharelado, implementa-se o PROLIBRAS para avaliação de proficiência no uso, ensino, interpretação e tradução da Libras, inserem no currículo de formação de professores a disciplina de Libras e muitos profissionais que estavam ao lado do surdo pelo assistencialismo recorrem à formação para exercício de uma profissão, a de intérprete de Libras educacional. Observa-se, também, o mercado de tecnologias se abrir para normalização clínica.

Encontramos nos autores que tratam desses dois períodos, as discordâncias em relação às políticas para formação do professor. Leão (2004) e Santos (2011) ressaltam que essas políticas, embora destaquem preocupação em formar professores para o trabalho com a inclusão, não preparam os professores para o trabalho com surdos pela formação inicial e nem mesmo pela formação continuada, o que pode prejudicar as mediações nas instituições e precarizar o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos.

---

<sup>109</sup> Apêndice 6. QUADRO 8 - EDUCAÇÃO BILÍNGUE NOS DOCUMENTOS LEGAIS, NORMATIVOS e DA SOCIEDADE

Quanto a isso, Santos (2011, p.109) denuncia que para os estudantes surdos a política de inclusão que se realiza é de “matrícula e cadeira”, não atendem às necessidades educacionais básicas quanto às mediações, ao acesso à língua de sinais e ao conhecimento. Vieira-Machado (2012) e Martins (2010) destacam a política de inclusão como uma imposição, para a qual nem estudante nem professores estão preparados.

Nesse período, o estado do Paraná avança em relação ao cenário nacional, investindo nas ações para formação de intérpretes e formação continuada de professores, com o desenvolvimento de seminários bilíngues para surdos, intérpretes e professores surdos e ouvintes, visando a difusão e valorização da língua de sinais e do bilinguismo, mas nem toda produção se revelou em ação na realidade educacional. A compreensão dos surdos como deficientes historicamente dificultou a participação direta de surdos nas produções das políticas manifestas nas legislações e que foram garantidas somente pelos movimentos de lutas.

No terceiro período, encontramos os avanços, recuos e limites das políticas no sentido do bilinguismo. No auge da implementação de políticas bilíngues, há, contraditoriamente, um movimento de modificação das escolas para tornarem-se espaços inclusivos para todos. Observa-se que para os surdos, a situação se agrava pelo valor dado à Língua Portuguesa sobre a língua de sinais, as políticas garantem que o português não pode ser desconsiderado, mas não asseguram que a língua de sinais será língua de referência para eles.

As políticas de inclusão omitem as lutas de classe e o direito do surdo ao bilinguismo e à educação bilíngue. A inserção do IE nas escolas passa a ser compreendida como sinônimo de uma educação emancipadora, humana e bilíngue, quando não é. Vieira (2011) destaca algo que também é manifesto na Carta Aberta (2012), que a política bilíngue para surdos precisa considerar o sujeito em sua totalidade, com a sua cultura, identidade surda, visão de mundo, níveis de língua de sinais, visualidade ou experiências visuais, manifestas no Decreto nº 5.626/2005 e prover escolas ou espaços bilíngues para os quais Vieira-Machado e Lopes (2010) ressaltam que é o lugar para formação tanto dos estudantes quanto do professor, o *locus* a partir do qual as políticas podem ser pensadas.

Na conjuntura estudada no terceiro período, encontramos lutas pelo não fechamento de escolas para surdos, ampliação e também redução de espaços

bilíngues, abertura de mercado para o ensino, interpretação e tradução da Libras e ao, mesmo tempo, falta de apoio aos movimentos surdos<sup>110</sup>.

Com a inclusão de surdos e o direito a língua de sinais como L1 nas salas de aula comuns, o professor depara-se com a realidade de que a velha formação precisa de mudanças. Mesmo diante dessa necessidade formativa, muitos professores dedicam-se a práticas de ensino por metodologias orais e defendem que por meio delas os surdos se tornam melhores cidadãos, mas a realidade comprova que as metodologias orais favorecem o trabalho do professor ouvinte, afinal, foram os meios pelos quais se se apropriaram dos processos para o trabalho, aprenderam a serem professores, mas que podem deixar grandes lacunas na vida e na educação dos surdos.

A análise dessas políticas demonstra que diante dos avanços inegáveis, ainda existe permanência de um tipo de colonialismo, quando não explícito, ao menos implícito, nas práticas e nos documentos e isso implica no reconhecimento do direito e da garantia do direito, pois ainda estamos no campo de disputa entre direitos e serviços.

No Paraná, tivemos avanços em relação à oficialização da política da Libras já no primeiro período e a partir desta política, houve abertura de formação durante os anos seguintes, culminando, em 2017, nas bancas de avaliação de professores e intérpretes pelo CAS. Mas há questões que cabem ser investigadas, como as mudanças de nome das escolas especiais para escolas de educação básica, no intento de verificar se houveram outras mudanças na oferta e apropriação de conhecimentos nas instituições e a manutenção das instituições público-privadas na oferta da dupla matrícula.

Observamos nestas análises que há ambiguidades e limites. Os limites estão em tratar o bilinguismo na perspectiva da inclusão, que acaba por não acontecer ou acontece de modo insuficiente. Por esse motivo, questionamos as políticas inclusivas, por compreendemos que, do modo como estão postas, não é possível garantir o direito do surdo de se educar em igualdade de condições e de modo mais humanizado do que pelo fetiche da deficiência. Isso requer ir além da aprovação de

---

<sup>110</sup> Ver mais em: VASICKI, SCHUBERT (Et.al). EDUCAÇÃO E O PAPEL DA ASSOCIAÇÃO DE SURDOS: DIREITO OU DEVER SOCIAL PARA FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA?. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE. ISSN 2176-1396. PUC.2015. p.5280-5294. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17414\\_8794.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17414_8794.pdf). Acesso em janeiro de 2017.

educação bilíngue, é necessário compreender de que bilinguismo as pessoas surdas estão falando, é necessário ouvi-los.

Fechamos esse terceiro período de 2009 a 2017, que nos autoriza apresentar o tema da redação do ENEM – 2017, sobre os desafios na formação educacional dos surdos, o qual despertou críticas e debates na sociedade. Destacamos as ações no Estado até 2017, com um impasse na superação do colonialismo que paira sobre as políticas neoliberais. Se a questão estivesse apenas centrada na fluência, poderia ser resolvido com intensa formação linguística, mas embora a fluência seja essencial, cabe compreender que a educação bilíngue precisa ir além e superar a inserção da Libras enquanto acessório para aprender LP (Língua Portuguesa), mesmo sendo esse um avanço no processo de educação para os surdos.

As pessoas surdas estão buscando superar a condição de não formação, da não aprendizagem do português ou da inadequação no processo de aquisição de leitura e escrita, para tanto, lutam pelo direito a políticas de efetivação do bilinguismo, sem o qual inclusão e exclusão se alternam forçosamente, como destacado por Fontes (1996).

A inclusão, de modo como vem acontecendo, leva ao afastamento dos pares linguísticos, esvaziamento dos conteúdos e das relações dialógicas para as interações. Em muitas realidades, o estudante surdo estabelece diálogo apenas com o intérprete e a língua de sinais não é socializada com o grupo, não circula pela comunidade escolar e com isso as mediações são precarizadas.

A escola inclusiva, como está organizada, não oferece tempo adequado para o trabalho de qualidade em ambas as línguas, motivo pelo qual a Libras vem sendo relegada a segundo plano na escola, subalternizada ou delegada ao AEE no contraturno, invertendo a prática social de quem ensina em quais espaços. Destacamos que na família a situação é caótica, pois ela dificilmente é inserida nas interações pela língua de sinais como prevê o Decreto nº 5.626/2005.

Se a educação é direito, o Estado e a sociedade o têm de garantir para todos, isso inclui os surdos, que por meio dos movimentos de lutas, afirmam que a melhor educação se dá pelo bilinguismo e não pela inclusão como está posta. Destacamos os autores Soares (2013) e Fernandes (2014), que nos dizem que os estudos da política bilíngue dentro e fora do país são divergentes quanto à priorização da língua oral ou escrita, ou mesmo ambas, mas que no Brasil os debates e os avanços nas práticas têm sido extremamente lentos.

As autoras Albres (2005) e Costa (2007), ao tratar dos projetos antagônicos para a educação de surdos, constataam que os discursos têm grande relevância e têm demonstrando avanços e modificações significativas, contudo, na materialidade, o oralismo e bilinguismo se alternam, as práticas e rotinas estão entre recuos e avanços na direção do bilinguismo.

Consideraremos, na próxima seção, a formação do professor pela análise dos cursos de pedagogia<sup>111</sup> encontrados no estado do Paraná e a educação bilíngue. Escolhemos pedagogia por ser o curso com maior índice de matrículas. Segundo o portal MEC<sup>112</sup>, em 2009 o censo do INEP mostra aumento em mais de 60% de matrículas nesse curso. Em 2002, eram 357 mil, passando para 555 mil em 2009<sup>113</sup>, o que justifica ser investigado.

No intento de encontrar respostas à problemática da tese em relação à formação dos professores para a educação básica de surdos, analisamos os cursos de pedagogia e o pressuposto do bilinguismo, tendo como norte a inserção da disciplina de Libras na formação e outras ações que cooperem para a educação bilíngue de surdos, considerando os estudos realizados nesta seção e na anterior.

---

<sup>111</sup> Segundo o censo do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2009), quanto aos dados do Censo do Ensino Superior, em 2002, o levantamento registrou a formatura de 65 mil educadores em pedagogia. Em 2009, esse número subiu para 118 mil formados.

<sup>112</sup> QUALIFICAÇÃO DO PROFESSOR- Curso de pedagogia dobra o número de formandos nos últimos sete anos. 2011. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/>>

<sup>113</sup> Tabela nos anexos: Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7543-tabela-040211&category\\_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7543-tabela-040211&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192)

#### **4 O BILINGUISMO LIBRAS/LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARANÁ**

Na seção anterior, tratamos das políticas de inclusão, buscamos nessas políticas a presença do bilinguismo, por meio de pesquisa documental. Constatamos que as políticas de educação apontam para a presença do bilinguismo, inserindo Libras como disciplina curricular na formação de professores e fonoaudiólogos e, com base no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), a educação bilíngue é apresentada como direito do surdo à educação de qualidade, mas ainda está em processo.

Destacamos dois projetos em disputa: a educação como direito e educação como serviço. Sendo compreendida como direito, precisa ser garantida a todos e para as pessoas surdas esse direito é assegurado pelo reconhecimento do bilinguismo e tudo o que envolve o processo de ensino-aprendizagem do surdo, buscando a implementação da educação bilíngue. Se a educação for compreendida como serviço, será para apropriação de uns, podendo ser negada a outros e o tipo de bilinguismo estará respondendo (ou não) aos interesses do sistema. Organizamos as políticas em três períodos, com suas características próprias, em que há presença de bilinguismo ainda que incipiente.

Observamos que para a educação especial, implementa-se a dupla matrícula, a qual encobre a presença do privado por meio de parcerias, principalmente na realidade do Paraná. Nas análises da educação de surdos, presenciemos avanços e limites quanto ao bilinguismo, mas há pouca oferta de escolas bilíngues para surdos, como apresentado nos documentos e nas escolas inclusivas. O bilinguismo tem sido política limitada às interações entre o intérprete e o surdo ou às poucas escolas bilíngues do país, o que nos leva a questionar as políticas de inclusão, que não fazem avançar a educação como direito.

Constatamos que a inclusão, do modo como é posta, pode levar ao afastamento dos pares linguísticos, esvaziamento dos conteúdos, das relações e interações, principalmente se a Libras não circula pela comunidade escolar, o que pode fazer com que o processo e as mediações sejam precarizadas.

Com o estudo das políticas e contribuição dos autores, consideramos que a educação é direito e cabe ao Estado em parceria com a sociedade garanti-la para todos. Os surdos, a partir dos movimentos de lutas, afirmam que a melhor educação

se dá pela efetivação do bilinguismo em educação bilíngue e não pela inclusão. Há avanços na direção desse intento, mas não desconsideramos que inclusão e exclusão se alternam, o que faz com que se agrave a situação dos surdos, pois os recuos que acontecem nas políticas e ações limitam o bilinguismo e mantêm o espaço do colonialismo.

Nesta seção, analisamos a presença do bilinguismo nos cursos de Pedagogia e buscamos entender se a Libras é disciplina curricular garantida nessa formação. Escolhemos o curso de Pedagogia por compreendermos que se trata do principal curso de formação de professores para a educação básica no Brasil.

As categorias que comparecem em nossa análise são: **contradição**, como projetos antagônicos no seio das relações de classe; **totalidade**, por compreendermos que o todo e a parte se compõem mutuamente; e as categorias de conteúdo **bilinguismo**, que tem a Libras como língua de referência para os surdos brasileiros, a qual precisa estar na formação, sem abandonar a Língua Portuguesa como segunda língua. Destacamos que a presença do bilinguismo é que constitui a educação bilíngue.

Tratamos ainda das **políticas** enquanto ações e que também se manifestam na legislação. Abordamos a **inclusão**, expressa por políticas e interesses neoliberais e que falseia as lutas sociais, responsabilizando a sociedade pela prevenção das injustiças e pela prática de incluir.

Constatamos que a inclusão faz parte da lógica economicista e que, numa sociedade de classes, omite as lutas historicamente travadas e precisa ser analisada criticamente. Ainda evidenciamos o **colonialismo** como projetos que levam à subalternidade e essa categoria não está presente apenas na educação de surdos, mas se revela na educação da classe trabalhadora, ou seja, na educação pública.

Os autores da revisão de literatura (apêndice 1), que tratam da educação bilíngue, consideram que esta inclui a aprendizagem, desenvolvimento, fluência e proficiência em Língua de sinais e Língua Portuguesa. E as políticas revelam que a educação de direito para os surdos pressupõe o bilinguismo com a inserção da disciplina de Libras na formação dos professores e tudo que envolve o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

A maior parte dos professores para a educação básica se forma por meio do curso de Pedagogia. A Resolução nº 1/2006 (MEC/CNE/CP), art.4º, destaca que ao curso de Pedagogia compete a formação de professores para a Educação Infantil,



anos iniciais do Ensino Fundamental, para os cursos de Ensino Médio na modalidade Normal (ou magistério) e para a Educação Profissional. Cabe também a formação para a área de serviços, apoio escolar e outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, para cinco modalidades de formação em um só curso<sup>114</sup>.

Para responder se há bilinguismo e a disciplina de Libras como componente curricular no curso de Pedagogia, buscamos na grade curricular desse curso conhecimentos sobre os surdos e suas especificidades para o processo de ensino-aprendizagem e analisamos as características que acompanham o egresso de pedagogia. Esse curso se amplia significativamente no país e, segundo políticas, neoliberais prepara os egressos para o trabalho com à inclusão.

Para organizar esta seção, fizemos levantamento das páginas de vestibulares no estado do Paraná e coleta de dados através de consultas eletrônicas<sup>115</sup>. Encontramos, no Paraná, 75 instituições que oferecem a graduação e Pedagogia na modalidade presencial ou a distância. Ainda realizamos entrevistas semiestruturadas com acadêmicos e egressos do curso pós regulamentação da Libras.

Tratam-se de entrevistas semiestruturadas que, conforme aponta Severino (2016, p.134), são direcionadas e previamente elaboradas, aproximando-se de um questionário, com questões diretivas e mais facilmente categorizáveis e são úteis para levantamentos sociais. Utilizamos como critério que os entrevistados fossem egressos ou estivessem matriculados em uma das instituições levantadas na coleta de dados, consideramos 10 participantes que constam no apêndice 12<sup>116</sup>, a saber, 6 acadêmicos e 4 egressos do curso em questão entre os anos de 2006 a 2015. Analisamos o conteúdo das entrevistas<sup>117</sup>, nucleando as repostas de maneira a

---

<sup>114</sup> Fator destacado e debatido por LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL: O QUE DIZEM OS DADOS DO INEP/MEC? Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun.2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Sil%20Schubert/Desktop/fichamento%20p%20semestre/8185-31793-1-PB.pdf > Acesso em maio de 2016. Abordam as estatísticas e dados do INEP/MEC quanto ao desenvolvimento e história do curso.

<sup>115</sup> Sites pesquisados:

<http://guiadoestudante.abril.com.br/blogs/melhores-faculdades/category/pedagogia/dia-2/3/2015>

[http://www.paranavestibular.com.br/cursos\\_ler.php?id=22](http://www.paranavestibular.com.br/cursos_ler.php?id=22)

Planilha em: <http://ruf.folha.uol.com.br/2014/rankingdecursos/pedagogia/>

<sup>116</sup> Apêndice 21. PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS SOBRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA. 12A; 12B, 12C E 12D.

<sup>117</sup> Apêndice 13. EXCERTOS DAS ENTREVISTAS COM EGRESSOS E ACADÊMICOS DO CURSO DE PEDAGOGIA.

captar e organizar esses dados quanto à formação de professores, levando em conta a presença do bilinguismo.

Após a coleta de dados das instituições, fizemos a busca pela disciplina de Libras, a fim de compreender de que modo está (ou não) inserida nas ementas ou nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia. Bem como fizemos para outros conteúdos ou disciplinas relacionadas à educação de surdos, em concordância com o disposto no Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005), que estabelece que a Libras é disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores em todos os níveis, além de disciplinas específicas sobre educação especial. Apresentamos na próxima subseção os resultados das análises.

#### 4.1 LUTAS, DEBATES E DECISÕES PARA A POLÍTICA DA LIBRAS; IMPLICAÇÕES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Ao final do primeiro e durante todo o segundo período apresentados na seção anterior, houve muitas reuniões, debates e decisões políticas, em muito impulsionadas pelos movimentos surdos e sua representação pela Feneis. Com isso, ficou decidido em 2003 a sigla Libras e caminhou-se para a regulamentação da política da Libras em meio a debates sobre a educação bilíngue.

Buscamos explicitar melhor esses processos, considerando as ações do MEC e dos educadores, para assim, informados, nos determos nos cursos de Pedagogia do Paraná. A Libras é disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores desde o ano de 2002, contudo, destacamos o Paraná, porque nesse estado, a política da Libras foi regulamentada em 1998. Esclarecemos que a Libras se trata de uma política de inclusão e não de formação de professores.

Como toda política, essa implementação requer tempo e investimento e para subsidiar a pesquisa buscamos a história que antecedeu a política de oficialização e regulamentação da Libras a partir dos acontecimentos do MEC.

Apresentamos ainda as ementas e grades curriculares e buscamos os nexos com a formação dos professores, pós regulamentação do Decreto nº 5.626 de 2005, quando este aponta mudanças em relação à formação de recursos humanos e organização para a educação, o trabalho, a saúde e outros que envolvem os surdos, intentando fugir da aparência fenomênica de que a formalização resulta em prática

efetiva. Para compreendermos, analisamos leis, artigos científicos e também documentos do MEC.

Consideramos a Lei nº 10.098/00 (BRASIL, 2000), que ressalta a importância de derrubar as barreiras que impedem a aprendizagem, o acesso ao conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, de modo que o sujeito (independente de alguma limitação física, sensorial, classista ou outras) não seja impedido de aprender.

Nas publicações no portal MEC, entre o primeiro e segundo período que apresentamos na seção anterior, houve muitas reuniões e debates considerando os movimentos surdos representados pela Feneis, onde ficou decidido em 2003 a sigla Libras para a língua de sinais do Brasil e nos anos seguintes, debates sobre educação bilíngue e regulamentação da política da Libras. Para regulamentação da Lei da Libras em 2005, organizou-se uma cerimônia especial na Sala dos Atos do Ministério da Educação, às 15 horas do dia 27 de dezembro de 2005 (MEC, 2005).

Em uma reunião especial, o ministro da educação, Fernando Haddad, salientou a importância da abertura do curso Letras/Libras e destacou entre as metas do MEC o acesso dos surdos ao ensino superior e a qualificação de professores bilíngues para o trabalho com esses estudantes. Por esse motivo, autorizou no INES a abertura do curso de pedagogia bilíngue, entre outros cursos. O curso de pedagogia bilíngue, embora seja uma política que entendemos como avanço significativo em direção a educação de surdos e formação de professores, ficou vinculado ao INES e sua expansão tem sido morosa.

Com a regulamentação do Decreto nº 5.626 de 2005, o governo federal teve o prazo de um ano para modificar a realidade existente, transformando ou criando classes e escolas bilíngues, mas tais modificações não são vistas no cenário educacional. O mesmo decreto defende que após um ano de vigência da Lei, as instituições de formação deveriam contar em seu quadro de funcionários com intérpretes de Libras e que o Sistema Único de Saúde (SUS) e outros órgãos públicos federais deveriam reservar 5% de vagas para servidores e funcionários que fizessem interpretação e tradução em Libras, o que não tem sido realidade na conjuntura brasileira.

Anterior à regulamentação, no mesmo ano, no mês de maio, o MEC realizou a reunião onde o projeto do Decreto nº 5.626 foi sancionado. Destaque-se que esse

projeto esteve em consulta pública por três meses na Casa Civil e recebeu 157 propostas (MEC, 2005c) de universidades e entidades representativas dos surdos.

No ano de 2005, foi aberta a primeira turma de graduação bilíngue para surdos em Libras-Português, no INES, que começou a funcionar em 2006. O pré-requisito para a entrada estava em apresentar domínio da Libras. Esse curso, que ofereceu 30 vagas e teve duração de quatro anos, contemplou surdos e ouvintes (MEC, 2005b, 2006b).

A partir da regulamentação da Libras, o INES, em parceria com a UFSC, ofertou em 2006, cursos de nível superior para formação de professores na proposta bilíngue e a graduação de Letras Libras na UFSC para licenciatura e posteriormente bacharelado, como apontamos na seção 2.

Em 2006, ainda se discutia no MEC a dificuldade de acesso dos surdos ao ensino superior, havia falta de intérpretes e pouca difusão da Libras. Dos 66 mil deficientes auditivos no Brasil em 2006, segundo o MEC (2006), 46 mil estavam matriculados no ensino fundamental e médio, mas menos de mil entraram na universidade por questões multideterminadas, entre elas as barreiras linguísticas, econômicas e políticas. Naquele momento histórico, os surdos davam entrevistas destacando essas dificuldades. Os estudos da época eram direcionados à Libras para as novas gerações de surdos, principalmente no nível superior de ensino.

Se retomarmos o conteúdo do gráfico A<sup>118</sup>, constatamos que o número de pesquisas sobre a formação de professores para a educação básica de surdos entre 2002 e 2006 era pouco significativo, o tema somente ganhou espaço após 2007, com oscilações nas produções nos demais anos, as quais entendemos como reflexos das oscilações também na implementação da política.

No movimento dessa conjuntura e com a política de regulamentação da Libras pelo Decreto nº 5.626/2005, no dia 23 de dezembro de 2006, o MEC destacou que todas as escolas e universidades federais do país ficavam obrigadas a contratar intérpretes de Libras e professores de Libras no prazo de um ano após a promulgação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

Até o ano de 2016, no Paraná, encontramos instituições que não colocaram em prática essa exigência ou a colocaram em caráter minimalista, apenas para

---

<sup>118</sup> Produções de trabalhos sobre formação de professores para a educação de surdos no Brasil por ano – referentes ao período de 1996-2014.

cumprimento da lei. No ano de 2017, quando estamos fechando as análises, o cenário pouco se modificou.

Tomando como base o Censo da Educação Superior de 2009, o MEC mostra em suas publicações no portal que um dos dados de maior relevância é o aumento do número de formandos em licenciaturas, com 555 mil matrículas no curso de Pedagogia<sup>119</sup>. Na educação a distância, esse curso também ocupa o primeiro lugar com 286 mil matrículas detendo junto com o curso de Administração 61,5% do número total de matrículas (MEC, 2011; 2011b).

Em 2009 houve preocupação do Governo Federal, pelo MEC, com a organização dos cursos de Pedagogia. Defendeu-se em um novo documento de autorização dos cursos (de pedagogia) que estes deveriam ter 70% da carga-horária dedicada à formação efetiva de professores, tanto do ponto de vista teórico quanto prático. Nas palavras de Fernando Haddad: “(...) Embora a maioria dos professores sejam formados em cursos de pedagogia, em regra geral, estes não estão estruturados para formar professores, já que tem baixa carga horária destinada a esse fim”. (MEC, 2009).

A carga horária já havia sido decidida pela comissão bicameral, formada por integrantes das Câmaras de Educação Superior e Básica e do Conselho Nacional de Educação, por meio de um parecer que aprovou as diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia e formação de professores, aplicadas à formação inicial e continuada no exercício da docência.

O tema da carga horária dos cursos de Pedagogia sempre esteve presente (e o faz até hoje) na pauta dos debates. Também em 2005, dentre as determinações, o documento do MEC (2005e) estabelece que o curso de graduação em Pedagogia deve ter carga horária mínima de 3.200 horas, obrigando os cursos já existentes a se adaptarem às diretrizes nacionais para funcionamento, elaborando novo projeto pedagógico no prazo máximo de um ano.

O currículo mínimo tem como objetivo inicial facilitar possíveis transferências entre instituições com garantias de qualidade. A LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) se apresenta mais flexível quanto ao currículo, buscando atender a heterogeneidade na

---

<sup>119</sup> Consulta em  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7543-tabela-040211&category\\_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7543-tabela-040211&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192)>

formação, bem como nas expectativas e interesses dos estudantes (MEC/CNE; PARECER N° 776/97).

Quanto às diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia (Resolução MEC/CNE/CP N° 01/2006), dá-se atenção à educação especializada, mas se há ênfase à singularidade linguística e cultural, essa se refere aos indígenas e quilombolas, os direitos dos surdos ainda não estão organizados, mesmo que no documento a diversidade seja destacada.

Para que a inclusão de surdos aconteça, importa pensar a construção de um novo currículo e não arrumações<sup>120</sup> que não alteram os modos de entender e compreender o outro e mantém a surdez na invisibilidade. Isso exige dos profissionais conhecimento de áreas específicas e postura investigativa diante dos desafios. Trata-se de um projeto de toda a escola, de todo o sistema, e não dos professores em particular. É preciso reinterpretar o próprio modo de compreender a formação de professores, principalmente em nível superior, para além das certificações, pois a educação requer mais do que isso, como destaca a LDB n° 9.394/96:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; (BRASIL, 1996).

A educação superior deve estimular o pensamento reflexivo que contribua também para o desenvolvimento da sociedade em que o diplomado está inserido, compreendendo que as teorias estudadas só são válidas quando são capazes de mudar nossas ações. Ao tratar da formação em Pedagogia, destacamos as principais diretrizes, na Resolução n° 01/2006:

Art. 4° O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio

---

<sup>120</sup> Inclusão não é um único projeto a ser pensado, mas é o nome que se dá para um conjunto de projetos que devem estar articulados entre si e permanentemente sendo postos em questionamento. (LOPES, 2005, p.2)

escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras; (BRASIL, 2006)

Aparentemente, esse professor, ao sair do curso de Pedagogia, está preparado para enfrentar a realidade de estudantes que hoje estão incluídos em sala de aula, mas isso não se faz realidade na formação do professor nem no trabalho de sala de aula, portanto nos impulsiona a investigar.

## 4.2 DILEMAS DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NAS ÚLTIMAS DÉCADAS NO BRASIL

Se no início a educação era para poucos<sup>121</sup>, pela compreensão de que o acesso à educação permitiria aos nobres ocuparem posições para as quais estavam destinados desde o nascimento e ofertá-la para os pobres poderia dar-lhes a ideia de ocupar posições que não lhes pertenciam, a partir do século XIX, com o desenvolvimento do capitalismo, frequentar a escola e receber o conhecimento era garantia de aquisição não só da leitura e escrita, mas uma possibilidade das classes trabalhadoras de se apropriarem dos conhecimentos pertencentes às classes que detinham o poder.

No século XX, embora herdando do século XIX os modos de pensar e ofertar o ensino deficitário para classes consideradas subalternas, resultando de muitas

---

<sup>121</sup> Na Grécia, a escola era para privilegiados e a primeira educação dava-se em casa, por um *aio*, ou um criado, o qual era chamado de pedagogo, com missão de formar a criança nos valores da comunidade (DELVAL, 2001, pp. 23-82). Posteriormente, a criança ia para a escola sob a tutela de um professor, mas orientada pelo pedagogo, estabelecendo a diferença entre educar e instruir, mas há que se destacar que só a espécie humana fez da educação um dos pilares da vida social. No final do século XVIII, há muitas mudanças sociais e a principal delas é a difusão da ideia de que a educação deve ser para todos os indivíduos, ideia que não foi tão fácil de se consolidar. No século XIX, com o desenvolvimento do capitalismo, é que tem início a educação institucionalizada. Nesse período, nos deparávamos (se é que ainda não o fazemos nos dias atuais) com fortes resistências pelo receio de que classes subalternas abandonassem o serviço braçal.

lutas por educação, houve aumento da procura e oferta de ensino, levando muitas famílias a investirem na educação de seus filhos. Destaca-se a obrigatoriedade de frequentar a escola, porém, a realidade apontava para o índice significativo de abandono e evasão escolar.

No final do século, a tecnologia e a modernização provinda dela modificam também o modo de compreender a educação. Nas políticas dos anos 80, os pesquisadores brasileiros alertavam para a forte presença do fordismo no Brasil, as dificuldades no progresso tecnológico no país devido à posição ocupada pelo Brasil na excludente divisão internacional do trabalho, a compreensão de que para ser cidadão do século XXI se fazia necessário o domínio dos códigos da modernidade.

Nos anos 90, a educação era distinta para grupos distintos (algo que não se modificou significativamente), as políticas neoliberais buscam inserir na formação de professores incentivos à competitividade, como abordamos na seção anterior. Isso se manifesta nos documentos de organismos multilaterais que se propagaram, definindo as políticas para educação no país, e que foram estudados por Shiroma (2002) e Cunha (2003). Nesse cenário de políticas neoliberais, os interesses estão nas matrículas, gastos e acesso para o estudante.

A educação fez parte das cinco metas prioritárias da campanha de governo FHC, que, em conjunto com os empresários nos debates sobre a reestruturação curricular e a LDBEN, reconhecia os limites de uma formação desvinculada da educação básica de caráter geral. Encontramos apoio nos estudos de Shiroma. A autora relata que a ANFOPE sempre defendeu uma formação universitária para os docentes assegurando a tríplice missão (pesquisa, extensão e ensino), mas, desde a aprovação da LDBEN, o *locus* de formação de professores vem sendo objeto de discussão.

Segundo Shiroma (2002, pp.83-85), no fórum do MEC com apoio da UNESCO em 1995<sup>122</sup>, debatia-se a formação de professores em diversos países e nos estados brasileiros. Nesse fórum, Eunice Durhan<sup>123</sup> destacou que a formação dos professores não deveria ficar restrita às universidades, mas estender-se aos

---

<sup>122</sup> Fórum Professores: Formação e Profissão. MEC/UNESCO. Ver Shiroma (2002)

<sup>123</sup> Eunice Ribeiro Durham nasceu em Limeira em 3 de julho de 1932. É antropóloga e cientista política brasileira. Fez carreira na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Além de ampla produção nas duas áreas de formação, também tem exercido papel ativo na discussão da política científica do Brasil. Foi presidente da Capes nos governos Fernando Collor e Fernando Henrique Cardoso, exerceu a vice-presidência da SBPC por um mandato e é membro do NUPES (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior) da Universidade de São Paulo. Especialista em Ensino Superior e Antropologia.



Institutos de educação superior e a LDBEN contemplou tal posição, mesmo não encontrando consenso entre os educadores. Essa política tinha como pressuposto o barateamento na formação dos professores no país e ainda tem influenciado muito nas condições dessa formação.

O barateamento da formação, a insuficiência de carga horária e a oferta em instituições onde não há pesquisa também constituem dilemas para a formação bilíngue dos professores para a educação básica de surdos. Importa-nos compreender os limites e evidenciá-los. Para justificar a presença desses dilemas, apresentamos as instituições que oferecem o curso de Pedagogia no estado do Paraná e como atendem (ou não) ao manifesto no Decreto nº 5.626/05 (BRASIL, 2005). Para tanto, passamos à próxima subseção de análise desses cursos.

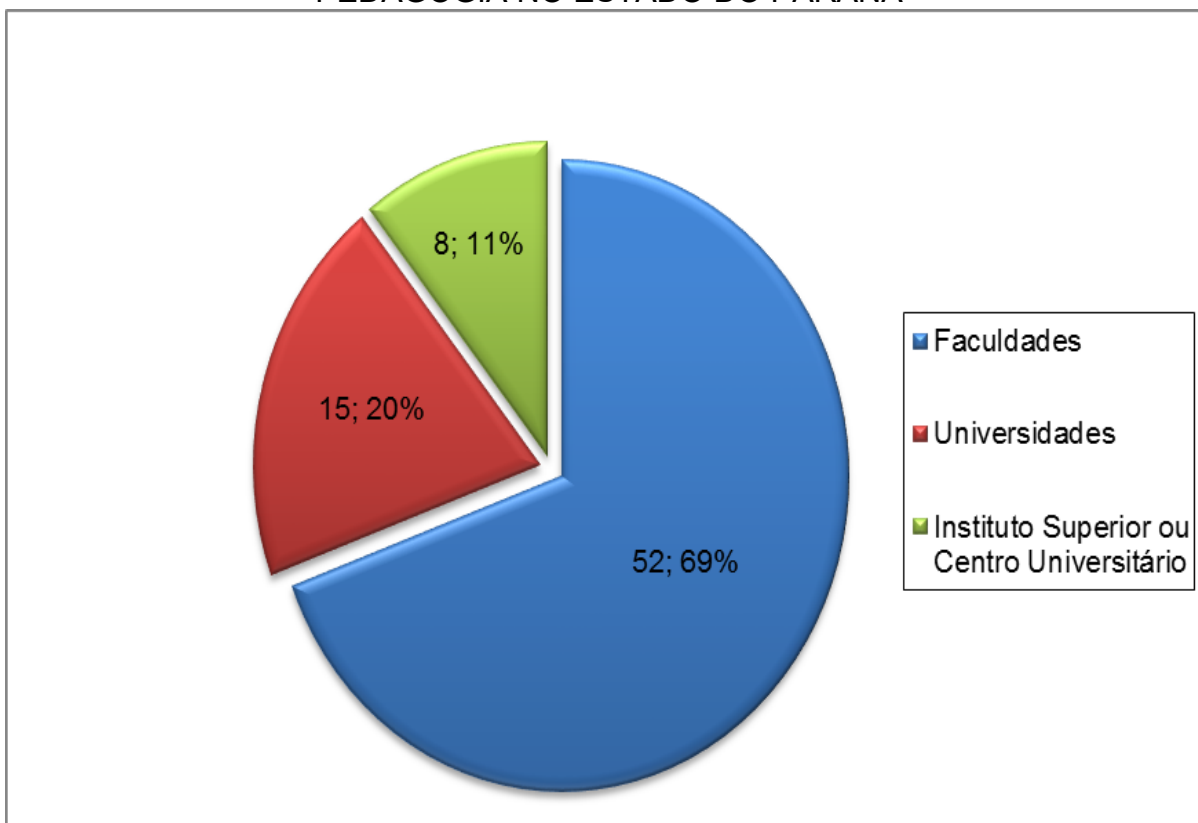
#### 4.2.1 Libras e o Bilinguismo nos Cursos de Pedagogia no Paraná

Apresentamos a análise dos dados coletados quanto às instituições que oferecem graduação em Pedagogia no Paraná, presencial ou a distância.

Nas 75 instituições que ofertam o curso de Pedagogia, buscamos as grades e analisamos os componentes curriculares e suas ementas, com o objetivo de encontrarmos a disciplina de Libras.

Analisamos no gráfico D o tipo de instituição que oferece a graduação em Pedagogia:

GRÁFICO D – TIPOS DE INSTITUIÇÕES QUE OFERECEM O CURSO DE PEDAGOGIA NO ESTADO DO PARANÁ



Fonte: Guia do estudante Abril; Paraná Vestibular; Cursos de pedagogia – Informações online.  
Elaboração autora - 2015

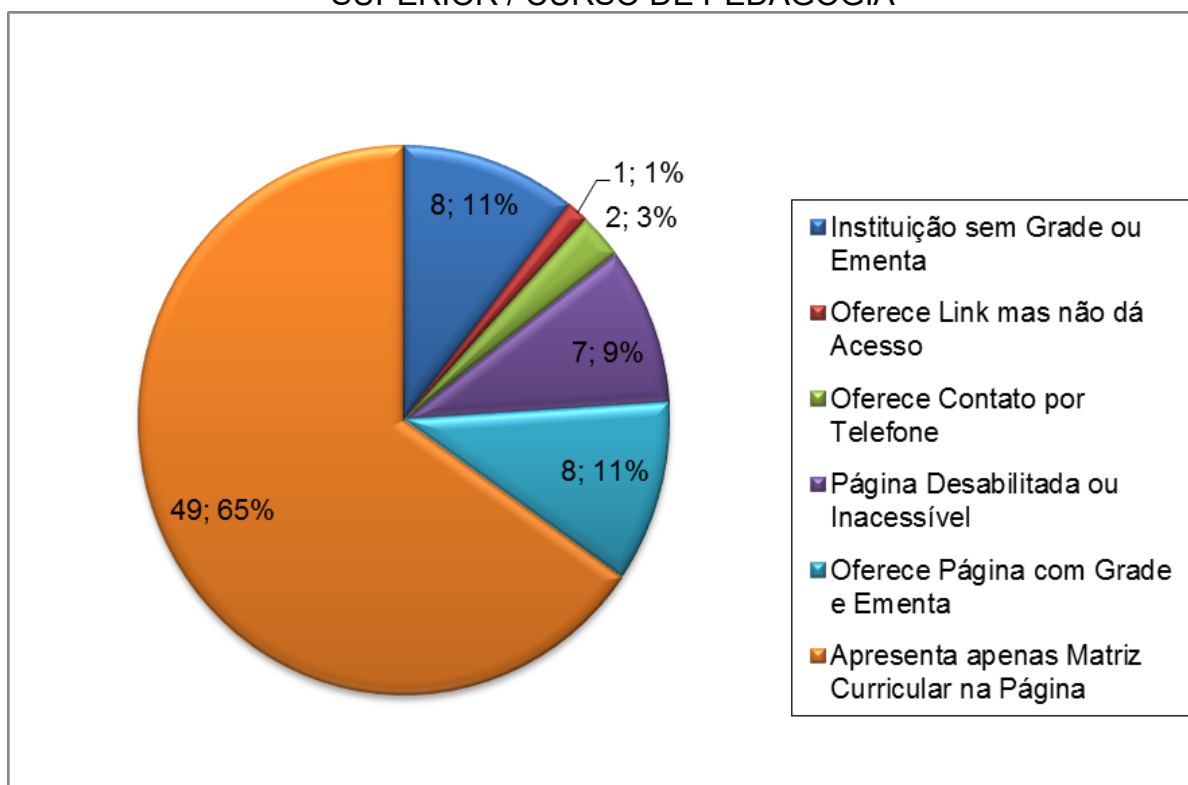
Constatamos que a maior parte dos cursos se concentram nas faculdades, seguido pelas universidades e institutos superiores ou Centros de Ensino Superior. O gráfico conta com dois números, o primeiro é de instituições, seguido de ponto e vírgula, apresentamos então a porcentagem desta oferta. Sendo 52 instituições, ou 69%, das graduações ofertadas em faculdades, 15 instituições, ou 20%, em universidades e 8 instituições, ou 11%, nos Institutos de Ensino Superior ou Centros Universitários.

A divisão nas instituições se dá com base na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a qual exara que a organização acadêmica pode adotar cinco formatos: Universidades, Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades e Institutos ou Escolas Superiores. Trazendo como novidade os Centros Universitários, instituições de ensino pluricelulares que abrangem uma ou mais áreas do conhecimento e são quase autônomos, como destaca Cunha (2003, pp.53-54).

O *locus* de formação dos professores sempre foi motivo de debate e na década de 1990, com as interferências e interesses do FMI e do Banco Mundial na sociedade brasileira, compreendem e trazem para o país essa ideia de formação restrita às universidades.

No gráfico E, apresentamos as páginas das instituições de ensino que contam com o curso de Pedagogia no Estado do Paraná e de que modo estão ou não ativas.

GRÁFICO E – ANÁLISE DAS PÁGINAS *ONLINE* DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR / CURSO DE PEDAGOGIA



Elaboração da autora – 2015

Ao visitar as páginas das instituições, deparamo-nos com dificuldades relacionadas à manutenção e suprimento dessas. Se um estudante busca conhecer a fundo a instituição, encontrará dificuldades de acesso ao corpo docente e aos conteúdos que irá aprender nas disciplinas ofertadas e dificuldade de acesso às grades ou matrizes curriculares.

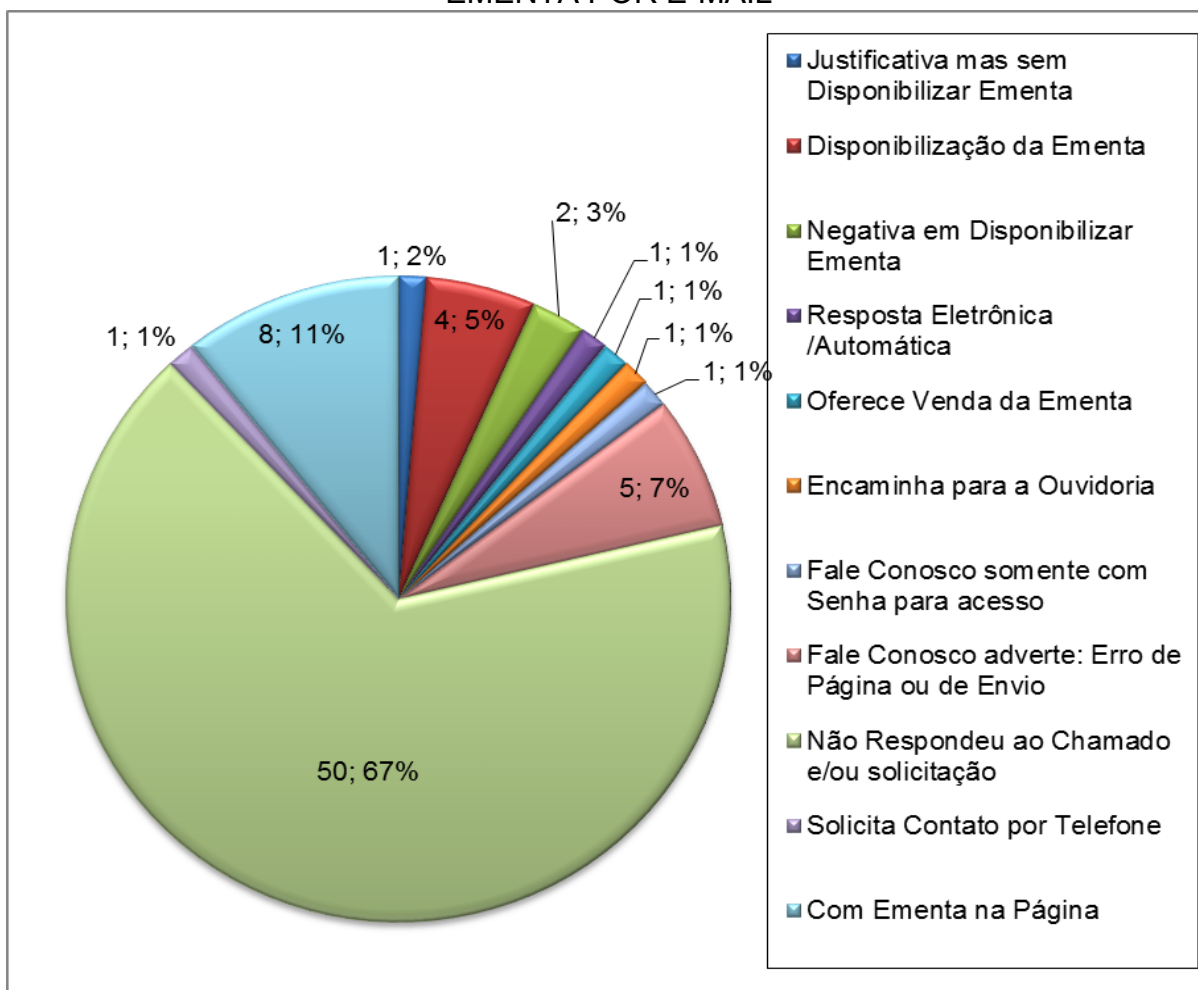
Na análise das páginas eletrônicas, como podemos acompanhar no gráfico F, 49 delas, ou 65%, apresentam a matriz curricular (também apresentada nas páginas como grade curricular).

Das 26 instituições restantes, ou 35%, 11% delas não apresentam grade ou matriz curricular e nem mesmo ementa na página para que o estudante possa fazer

análise ou comparativo; 1% das instituições oferece o link para matriz e ementa, mas não dá acesso real a elas; 3% destacam que tal informação deve ser consultada através de contato por telefone; 9% das páginas estão inacessíveis ou desabilitadas; e 11% oferecem a grade ou matriz curricular e ementa na página de apresentação dos cursos.

Ao depararmos-nos com a realidade dessas páginas, encaminhamos *e-mails* pelo do instrumento 'fale conosco' (quando disponível), bem como para ouvidorias naquelas cujo instrumento não estava acessível. Os resultados podem ser acompanhados no gráfico F.

GRÁFICO F – RETORNO DAS INSTITUIÇÕES QUANTO À SOLICITAÇÃO DE EMENTA POR E-MAIL



Elaboração da autora - 2015

É possível observar que *e-mails* não retornaram na mesma intensidade com que foram encaminhadas as solicitações: 67% dos contatos da pesquisadora não tiveram resposta das instituições; 7% dos contatos retornaram como erro de envio ou contato inacessível (erro de acesso); 5% disponibilizaram a ementa por meio do

*e-mail* de resposta à solicitação da pesquisadora. Juntando esse percentual ao de 11% das instituições em cujas páginas online já constava a grade curricular, obtemos um total de 16% instituições, o que se refere a 22 das 75 instituições pesquisadas.

Nas demais instituições, encontramos problemas no acesso *online* e, ao fazer contato por telefone, fomos orientados a acessar a página que nos levou à resposta automática, ou seja, retorno ao ponto de partida, sem superação da primeira barreira encontrada.

Por telefone, o acesso foi inviável, pois as secretarias nem sempre apresentam condições de informar o necessário e indicam o uso das páginas de apresentação<sup>124</sup>.

Encontramos uma instituição que ofereceu a ementa à pesquisadora pelo valor de 'quinze reais'. Nos deparamos com o desinteresse em fornecer dados claros referentes aos componentes curriculares e ementas<sup>125</sup>.

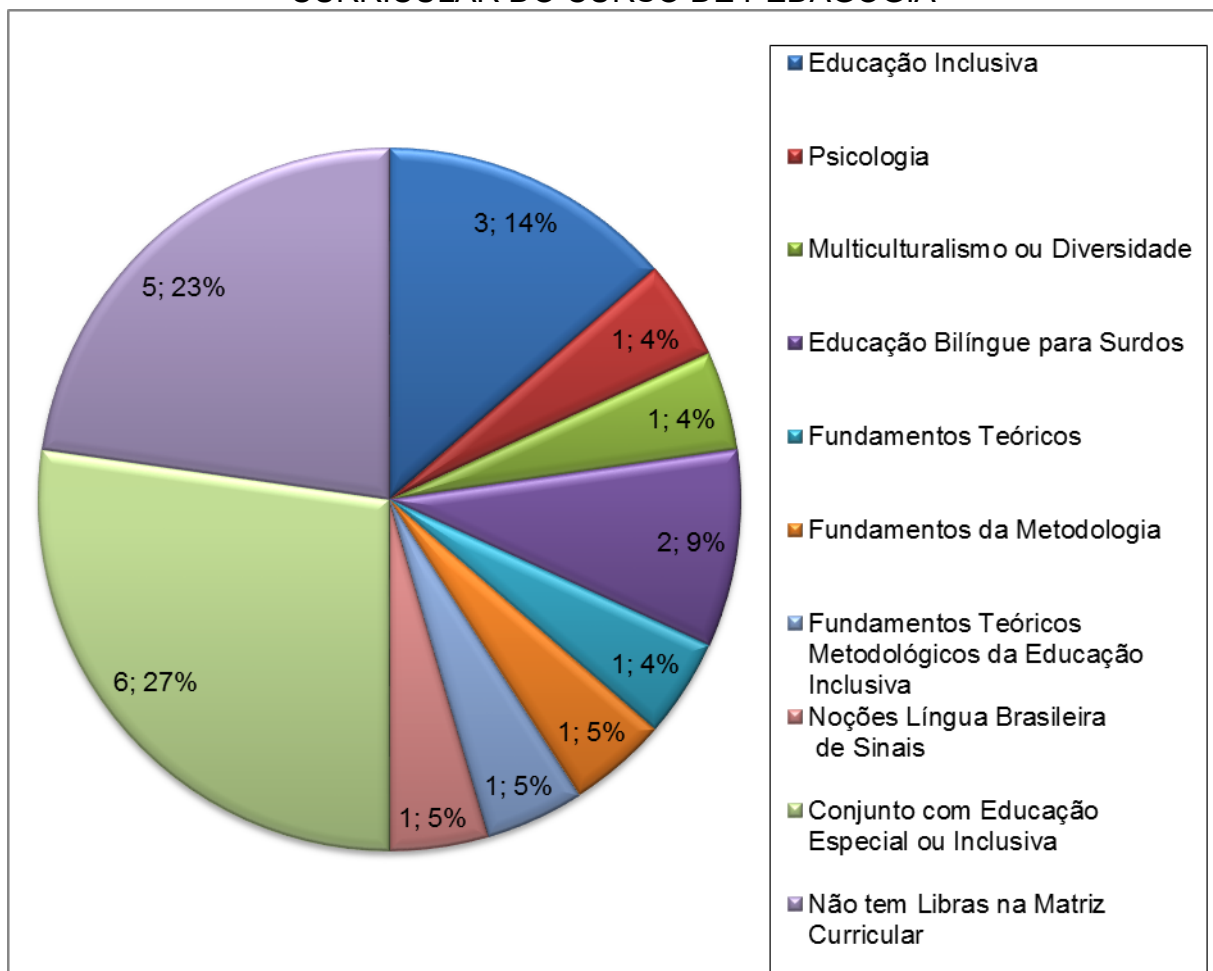
Como o objetivo da pesquisa era saber da presença de Libras ou outras disciplinas que abordassem bilinguismo ou educação bilíngue na formação do professor, concentramos nossos esforços para tal, o resultado possibilitou organizar o material que consta no Gráfico G.

---

<sup>124</sup> O fetiche da mercadoria, as instituições trabalham como linhas de produção, onde cada setor tem responsabilidade por fragmentos do trabalho. Essa realidade dificulta que tenhamos acesso qualitativo como pesquisadores, mas que poderia ser facilmente resolvido se efetivássemos matrícula na instituição.

<sup>125</sup> Trata-se o empenho do capitalista em preservar a sua mercadoria e somente trocá-la por determinado valor (MARX, 2013; MARX e ENGELS, 2008), porque a partir do interesse da pesquisadora em acessar a ementa, a instituição encaminhou e-mail com o valor da mercadoria.

GRÁFICO G – COMO A LIBRAS ESTÁ REPRESENTADA NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA



Elaboração da autora - 2015

No gráfico apresentamos a disciplina de Libras nas matrizes e ementas do curso de Pedagogia e destacamos que o número de instituições está em acordo com a devolutiva e disponibilização de grades curriculares e ementas, portanto conta com 22 instituições.

A Libras é apresentada como disciplina integrante a um núcleo de formação, mas não encontramos outras disciplinas relacionadas à educação de surdos no curso de Pedagogia.

Para que possamos compreender melhor como a Libras está apresentada na matriz curricular das instituições, apresentamos, além do gráfico H, a tabela que segue.

TABELA 1 – COMO A LIBRAS APARECE NA MATRIZ CURRICULAR DA INSTITUIÇÃO:

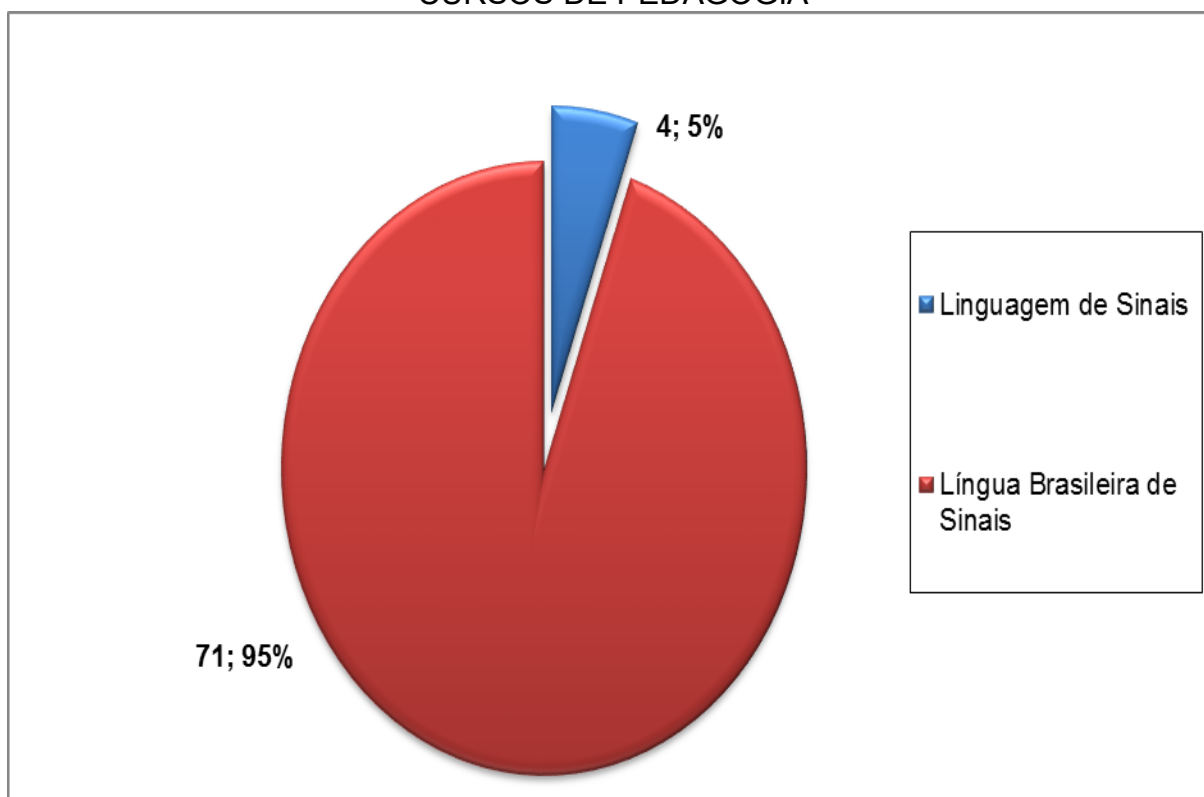
<b>Como a Libras é apresentada</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Porcentagem</b>
Junto à educação especial ou inclusiva	6	27%
Não é apresentada na matriz curricular	5	23%
Educação inclusiva	3	14%
Educação bilíngue para surdos	2	9%
Psicologia	1	7%
Fundamentos teóricos	1	
Fundamentos da metodologia	1	
Fundamentos teóricos e metodológicos da educação inclusiva	1	
Noções de Língua brasileira de sinais	1	
Multiculturalismo e diversidade	1	
<b>Total</b>	<b>22</b>	<b>100%</b>

Organização da autora – 2017.

Destacamos que após a política de oficialização e regulamentação da Libras, a disciplina passa a ser obrigatória na formação de professores, portanto não pode estar alheia à matriz curricular das instituições. Como podemos observar na tabela 1, em 6 das 22 grades curriculares, a Libras está associada à educação especial ou educação inclusiva; há 5 grades curriculares que não apresentam Libras; em 3 é apresentada como parte da educação inclusiva; em 2 grades curriculares ela está inserida como educação bilíngue para surdos; e nas demais, que somam 6 grades curriculares, a Libras está inserida entre outras disciplinas e uma leva o nome de noções de língua brasileira de sinais.

Buscamos compreender de que modo a Libras é apresentada nas ementas ou matrizes curriculares a partir do Gráfico H, que trata da terminologia utilizada para apresentação da Libras.

GRÁFICO H – APRESENTAÇÃO DA LIBRAS NAS MATRIZES OU EMENTAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA



Elaboração da autora – 2015

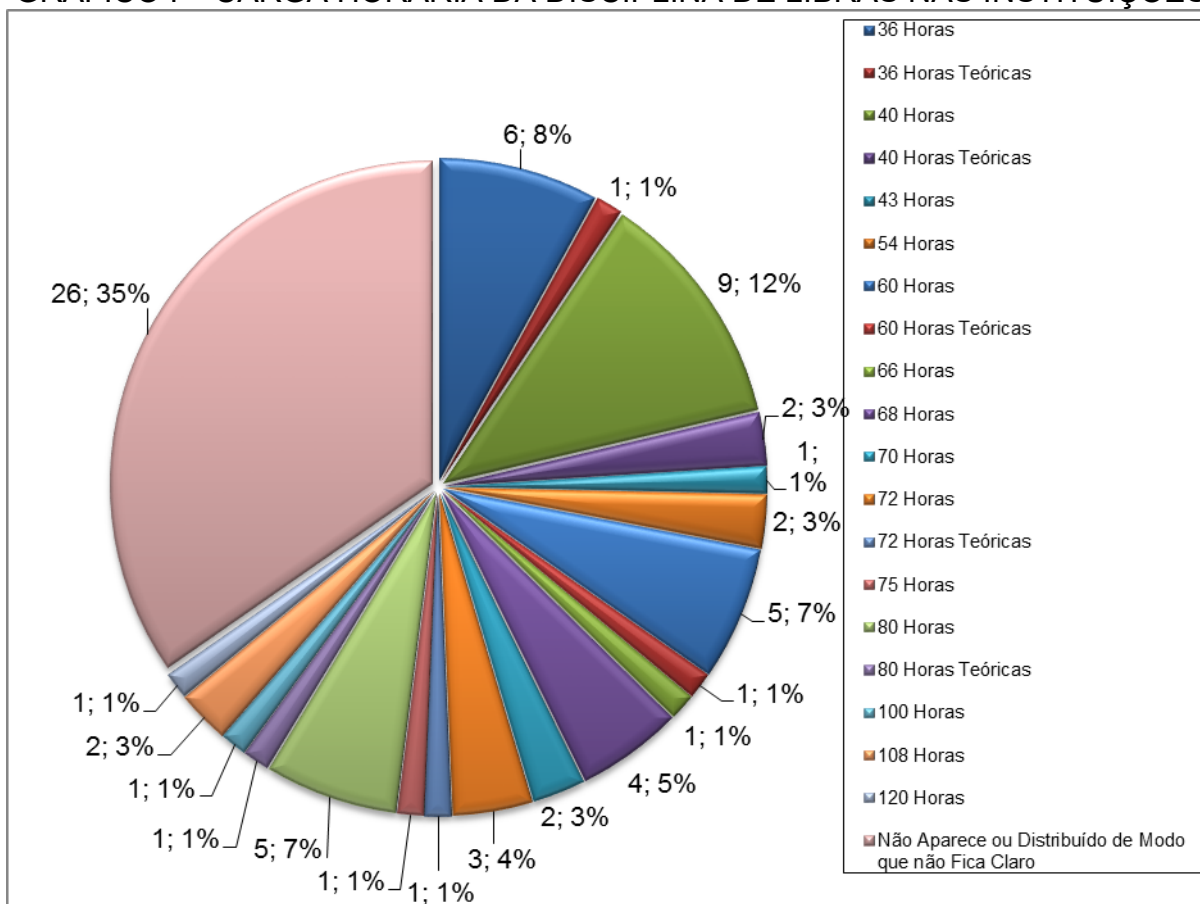
Retomamos os estudos das políticas na seção anterior, onde destacamos que no ano de 1993 a Feneis criou o Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda, consolidando pesquisas linguísticas, e a partir do qual a sigla Libras é votada e aprovada, por entendê-la em sua completude. Mas em 1960, Willian Stokoe, linguista americano, comprovou a complexidade das línguas de sinais e afirmou que essas atendem os requisitos necessários para ser reconhecida como Língua.

Nos países onde a língua de sinais faz parte da formação social, como Suécia, Finlândia e Estados Unidos, chamar as línguas sinalizadas de 'linguagem' indica desconhecimento ou preconceito. Nas instituições de ensino superior brasileiras, não se pode justificar o uso de termos superados. Entendemos como um retrocesso encontrar 5% de instituições (de ensino superior) que ainda fazem uso do termo 'linguagem de sinais'.

Quanto à carga horária em que a disciplina de Libras é ofertada, acompanhamos o Gráfico I.



GRÁFICO I – CARGA HORÁRIA DA DISCIPLINA DE LIBRAS NAS INSTITUIÇÕES



Elaboração da autora – 2015

A maior parte das instituições, 35%, não apresenta na matriz o número de horas da disciplina, ou apresenta em meio à carga horária geral, o que omite a realidade que deveria evidenciar. Dados: 12% oferece cargas de 40 horas; 8%, carga horária de 36 horas; 7% oferece 60 horas; outros 7% oferece 80 horas; 5% oferece carga horária de 68 horas; 4% oferece 72 horas; 3% oferece disciplinas com 40 horas, destacando que são **horas teóricas** sobre a Libras; 3% oferece 54 horas; 3% oferece 70 horas; e outros 3% oferece 108 horas.

Das instituições que representam 1% cada uma, destacam-se cargas horárias de 36 horas teóricas, 43 horas, 60 horas teóricas, 66 horas, 72 horas teóricas e 75 horas, 80 horas teóricas, 100 horas e 120 horas.

Tratando-se de uma disciplina em que o objetivo primeiro é desenvolvimento linguístico em uma modalidade visuoespacial, oferecê-la na matriz curricular como disciplina teórica (como fazem algumas instituições) não é suficiente. Como destaca Kosik (1976), o fenômeno revela a essência e a esconde, o mesmo pode acontecer

quando encontramos apenas a carga horária, mas sem especificação se é teórica ou prática. De todo modo, o número de horas é insignificante se considerarmos que se trata de aprendizagem de segunda língua.

Abordamos a seguir as devolutivas dos *e-mails* encaminhados com solicitação de ementas e matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e destacamos como essas ementas estão organizadas.

#### 4.3 ANÁLISE DA DISCIPLINA DE LIBRAS NA GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PEDAGOGIA

Para essa subseção, elaboramos quadros segundo os descritores pertinentes ao tema em tela. Procuramos evidenciar questões referentes ao curso de Pedagogia, como modalidade da oferta e outros. Observamos que muitas das instituições que ofertam cursos na modalidade a distância mantêm turmas na modalidade presencial.

Há instituições que apresentam o ano de abertura e/ou reconhecimento para o curso de Pedagogia variando de 1966 a 2014, mas não tomamos como categoria de análise, pois a maior parte delas não apresenta este dado. A disciplina de Libras é ofertada a partir do segundo período do curso, mas a maior oferta está entre o 6º e 7º período, em módulos ou núcleos que tratam da educação inclusiva ou diversidade, fenômeno destacado nos itens anteriores desta mesma seção.

As instituições ressaltam nos textos de apresentação que não seguem exatamente a ordem de oferta das disciplinas ou núcleos. Também não nos ativemos a pesquisar esse dado, porque há diferenças na organização da disciplina, há instituições que ofertam por períodos, anos, séries, módulos, semestres e núcleos, portanto, teríamos que desdobrarmo-nos para compreender como se dá cada item apresentado. Nesta subseção, tratamos das devolutivas das instituições quanto à solicitação de ementa ou grade curricular. A solicitação foi feita por *e-mails* e, para melhor compreensão, apresentamos nos apêndices os dados que respondem à pesquisa.

Quanto às devolutivas das 22 instituições, organizamos o material em quadros e, para melhor observação dos dados coletados, apresentaremos por

número conforme vamos analisando as ementas. Iniciamos com as instituições 1 a 3, cujos nomes permanecerão em sigilo, que constam no apêndice 9<sup>126</sup>.

As ementas apresentadas no Quadro 11 apontam tanto para a comunicação quanto para o conhecimento da cultura surda e da Libras em contexto. A instituição 2 apresenta a importância de se trabalhar em contexto a língua de sinais, mas na descrição há fragmentação no conteúdo geral, aborda: objetos, partes de sala de aula; família - três gerações de uma família; uso do termo 'treinamento' de expressão facial e corporal. Destaca-se que ao trabalhar a Libras em contexto, a ementa da disciplina também precisa apresentar tais conteúdo dentro de determinados contextos, os quais se dispõe a desenvolver.

A instituição 1 se dispõe a conversar pessoalmente, no entanto não disponibilizou a ementa, usou como justificativa a atualização do *site*, não produzindo efeito positivo para a investigação.

A instituição 3, num primeiro momento, negou a disponibilização da ementa, destacando que somente estudantes da instituição podem ter acesso a ela. Após outras tentativas, explicitando (sempre) os objetivos da pesquisa, outra pessoa da mesma instituição respondeu positivamente, encaminhando a ementa da disciplina, ainda que com o título de Licenciatura em Letras, explicou que a disciplina segue a mesma ementa para os diferentes cursos.

Na ementa encaminhada pela instituição 3, verificamos no conteúdo o destaque sobre questões sociais do surdo e suas singularidades frente à realidade da educação inclusiva. No entanto, há que se destacar que não existem condições de ensino das características dos surdos e de segunda língua em curto período de tempo. Há que repensar o que se propõe e de que modo se fará em tão pouco tempo.

Analisemos as instituições 4 a 8<sup>127</sup>. A aparente facilidade no contato, viabilizado por meio da tecnologia, também se faz um empecilho. Na coleta de dados, causou desconforto e desconfiança por quem é convidado a fazer parte da investigação. Ao destacar o interesse na ementa da disciplina para a pesquisa, as instituições que não disponibilizaram demonstram desconfiança através do não retorno, ou fazendo questionamentos tais como: "Qual é a 'sua' instituição?".

---

<sup>126</sup> APÊNDICE 9 – QUADRO 11. DEVOLUTIVAS POR MEIO DE *E-MAILS* QUANTO ÀS EMENTAS DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA. INSTITUIÇÕES 1-3.

<sup>127</sup> APÊNDICE 10. QUADRO 12 - RESPOSTA DAS INSTITUIÇÕES QUANTO À EMENTA E GRADE CURRICULAR - INSTITUIÇÕES 4-8.

Nas ementas encaminhadas pelas instituições 7 e 8, constatamos uma concentração de conteúdos e interesses relacionados à inclusão, no entanto, termos como “Fatores intervenientes na aprendizagem do **indivíduo com deficiência de áudio-comunicação**” (INSTITUIÇÃO 7) apontam para a contradição, quando a compreensão dos surdos se dá enquanto sujeitos enfermos, deficientes que devem ser cuidados, medicados e reabilitados por meio de orientações mais voltadas a área clínica do que pedagógica.

Essa compreensão, também conhecida como clínica-terapêutica, norteou o trabalho dos professores de surdos até a década de 90 do século XX, quando a Declaração de Salamanca vem destacar o modo de comunicação dos surdos pela linguagem sinalizada, que posteriormente foi reconhecida como Língua Brasileira de Sinais. O termo ‘deficiência de áudio-comunicação’ poderia ser pedagogicamente substituída pelo termo ‘Surdos’, ou outros termos menos excludentes. O Decreto nº 5.626/2005 alerta para isso:

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2005)

Há termos superados quando relacionados ao campo da educação, mas havemos que diferenciar a perspectiva clínica-terapêutica que buscava (e ainda busca) a normalização do sujeito e a perspectiva socioantropológica, que compreende o surdo por meio das interações sociais, com direito ao uso de sua língua, reconhecimento de sua identidade e essência visual.

Compreendemos que, na formação inicial, os professores precisam ser trabalhados de modo a compreender o surdo como sujeito de aprendizagem e não como incapaz e usuário de uma língua provinda da deficiência. Se assim for, a Libras e outras línguas de sinais serão compreendidas como línguas deficientes.

É preciso quebrar essa barreira e superar o estigma de deficiência linguística e de quem é o surdo. Para isso, o artigo 2º do Decreto nº 5.626 destaca que a pessoa surda: “interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais –

Libras” (BRASIL, 2005). Para entendermos como a instituição compreende os sujeitos, os termos utilizados nas ementas são de grande relevância.

A instituição 8 demonstra uma opção livre na elaboração da ementa, já que o decreto não diz claramente o que se deve trabalhar na disciplina, apenas aponta para a obrigatoriedade da oferta.

Observa-se na instituição 8 um caráter generalizado do que se quer trabalhar. Apresenta a Libras, mas não deixa claro o que se irá desenvolver na disciplina entre os pressupostos pedagógicos, técnicos, teóricos e outros, em tempos curtos de aprendizagem. Como apresentado nas estatísticas, as instituições oscilam entre 36 e 120 horas de ensino da disciplina, mesclando a carga horária entre aspectos teóricos, históricos, filosóficos, pedagógicos, inclusivos e linguísticos.

Encontramos 9 instituições que apresentaram a ementa na página, no entanto desconsideramos uma das instituições por não apresentar nas ementas a disciplina de Libras, e sim de educação especial generalista, sem especificar questões a respeito da educação de surdos. Das 8 instituições restantes, pode-se destacar as instituições 9 a 16<sup>128</sup>.

Entre as instituições que apresentavam a ementa da disciplina diretamente na página estão 6 universidades e 2 faculdades. Ao analisar individualmente as instituições, destacamos que as instituições 9 e 10 se dispõem a trabalhar na disciplina de Libras com os aspectos clínicos e educacionais da surdez, os aspectos gramaticais da língua e o processo de tradução e interpretação da mesma, um rol de atividades inviável no espaço de tempo de uma disciplina.

Consideramos que trabalhar com aspectos clínicos e educacionais pode contribuir com a desmistificação do surdo enquanto sujeito que necessita ser reabilitado, permitirá ao professor iniciante a compreensão do surdo como sujeito de aprendizagem e dos recursos a serem utilizados tanto para suas interações, quanto para a elaboração do trabalho pedagógico para o estudante surdo, independentemente do nível de perda auditiva que apresente.

A instituição 11 segue a pauta apresentada pelo Decreto nº 5.626/05, inicia por apresentar a história dos movimentos surdos e suas conquistas e logo aborda a diferenciação na terminologia Surdo e Deficiente Auditivo, entendendo que o sujeito tem autonomia para decidir o modo como deve ser tratado, com base no uso da

---

<sup>128</sup> APÊNDICE 11. QUADRO 13 - EMENTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA - INSTITUIÇÕES 9 a 16.

língua de sinais e na identidade<sup>129</sup> que desenvolveu. Também se dispõe a trabalhar as singularidades da Libras em seus diversos aspectos.

A instituição 12, em 68 horas, destaca que apresentará a história sobre os surdos, no entanto não remete com que tipo de história trabalhará. Como nos diz Lane (1992), a história dos surdos desde os primórdios foi escrita por sujeitos ouvintes, personalidades que investiram clinicamente em descobertas muitas vezes invasivas sobre o surdos, visando a reabilitação, tornando heróis aqueles que mutilaram, segregaram, marginalizaram os surdos, sendo poucos os que investiram tendo como base 'o humano no surdo'. Assim, ao contar a história, é necessário compreender de onde se fala.

As instituições 12, 13 e 14 destacam o trabalho com conhecimentos e habilidades básicas necessárias à aquisição da Libras, sua gramática e regras da modalidade gestual visual. A instituição 16 destaca o que é Libras, propondo-se a apresentar pressupostos teórico-históricos, filosóficos e outros, enfatiza que esse conteúdo se trata de uma contribuição à formação do professor da educação básica no contexto da inclusão.

A instituição 15, além de destacar o que as anteriores apresentaram, propõe-se a trabalhar as especificidades nas produções escritas dos surdos, bem como com a perspectiva bilíngue e aquisição da Libras em contexto para comunicação básica. Destacamos que a perspectiva bilíngue vai além de conhecimento em algum nível de duas línguas, mas também envolve os sujeitos da interação e o reconhecimento das identidades envolvidas no processo, como abordamos na seção 2 e 3.

Na obra de Lacerda (2009, p.6), a autora destaca que nas crianças surdas a apropriação da cultura, a construção de conhecimentos pela linguagem oral (mediador semiótico usado por excelência), podem estar comprometidos ou em atraso, cabendo à escola dar atenção especial a fim de favorecer o desenvolvimento por outros meios.

É necessário que o professor tenha o máximo de conhecimentos das possibilidades expressivas e familiaridade com os vários tipos de textos e discursos que circulam na escola, os quais requerem conhecimentos além dos gramaticais.

Destacamos a questão excludente brasileira, que por longa data marcou a educação de surdos com instruções reabilitadoras voltadas mais para a

---

<sup>129</sup> Para compreender o que se entende por identidade surda, ver estudos de Perlin (2003 e 2003b) e de Strobel (2008).

normalização do que ao ensino. Essa crítica encontra respaldo em Sá (2006) e Souza (2007, pp. 31-33).

Buscamos conhecer como a graduação em Pedagogia oferece o curso, como apresenta sua concepção e objetivos. Constatamos que as instituições apresentam a concepção do pedagogo voltada sempre à inovação, independente se a opção que ele tenha escolhido seja a de trabalhar com a educação básica, com a gestão ou em outro espaço que a pedagogia alcance.

Apresentam também visão romantizada do curso de Pedagogia, por meio das páginas e grades curriculares, com o uso de sentenças dizendo que a Pedagogia trata de uma “**busca incansável** pelo aprendizado”, cuida da “construção de novos saberes”, da “construção de uma sociedade democrática e solidária”, entre outros que não superam a ideia da educação como salvacionista e se assentam nas políticas neoliberais.

Quanto aos principais objetivos, apontam para os pilares da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Apresentam como objetivos formar o gestor comprometido, pesquisador, educador, docente, profissional e cientista da educação, mas não fogem ao modo romantizado, com frases como: “O principal OBJETIVO DA EDUCAÇÃO é **CRIAR pessoas** capazes de fazer COISAS NOVAS, e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram”.

Cabe observar que a educação não cria pessoas, ela pode ou não contribuir para a emancipação, para a humanização do homem, mas dificilmente contribuirá para a produção massificada de seres. Pinto (1993) destaca que o homem quanto mais educado for, mais educação exigirá, ou seja, o homem não se acomoda, está sempre modificando e sendo modificado, dificilmente coisificado e estagnado sem resistir de algum modo ao que lhe é estranho.

Quando as instituições apresentam o perfil do egresso, destacam a necessidade de o trabalhador da educação sair conscientizado de que seu aprimoramento deverá ser permanente, com vistas a contribuir com o processo educativo. No perfil do egresso, os objetivos e concepções se repetem, mas destaca-se que ao deixar a graduação estará apto a atuar na área de recursos humanos, em instituições especializadas no trabalho de educação especial e em todos os espaços onde ocorra o trabalho educativo, escolar ou não, bem como em associações de bairros, projetos, clubes de mães, hospitais, saúde pública, empresas e outros.

Um fetiche, principalmente ao destacar que o mesmo sairá apto ao trabalho com a educação especial, quando a própria LDB (BRASIL, 1996), no capítulo V, afirma que o atendimento ao público da educação especial deverá ser desenvolvido por meio da inclusão, mas apresenta a necessidade de profissionais especializados para a atuação direta com esse público em salas de recursos multifuncional ou escolas especializadas, segundo o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) e a Lei nº 13.146/2015<sup>130</sup> (BRASIL, 2015).

As instituições apresentam o mercado de trabalho como aberto e promissor, mas em nada destacam questões de salário, dificuldades relacionadas à carreira. Com o objetivo de vender sua mercadoria, centram nos espaços onde o professor/pedagogo poderá atuar, tais como: serviços de difusão de massa, diretorias e assistência de diretoria de escolas públicas e particulares, assessorias e consultorias, programas de treinamentos e projetos técnicos educacionais e empresariais, hotéis, escolas, clubes, colônias de férias, ONGs, cooperativas, destacam que o denominado professor/pedagogo não terá divisão na sua função, pois na rede de ensino do Paraná ele está apto para atuar em ambas as funções.

Cabe destacar que não é uma realidade na sociedade capitalista que professores e pedagogos atuem em espaços que não sejam diretamente ligados ao ensino, ainda que se compreenda que ele pode ocupar outros espaços (e até ocupa). Cabe analisar em quais espaços ele realmente é necessário.

Consideramos importante apresentar o que as instituições dizem sobre a missão do curso. Apresentam o curso primeiro de modo jesuítico, missionário, correlacionado a dons e talentos, e depois como socialização e produção de conhecimentos gerais e específicos. Não deixam de abordar a ética que deverá contribuir para a formação de sujeitos reflexivos e atuantes na sociedade.

Após apresentar as ementas das instituições e o modo como as páginas apresentam e ofertam a formação, apresentamos como os professores, na realidade do trabalho e na formação, aprenderam (ou não) a Libras, enquanto pressuposto, não único, mas essencial, para o trabalho com surdos.

---

<sup>130</sup> BRASIL, **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) >



#### 4.4 O BILINGUISMO LIBRAS-PORTUGUÊS NA FALA DOS PROFESSORES E ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA PÓS REGULAMENTAÇÃO DA LIBRAS

Para melhor captar na formação de professores após a regulamentação da Libras, onde o Bilinguismo é destacado como presente, buscamos entender quais os limites da política da Libras e de que modo está na formação dos acadêmicos do curso de Pedagogia e dos egressos dessa graduação. Para compreensão desse fenômeno, fizemos recorte temporal a partir de 2005, consideramos as políticas de oficialização e regulamentação da Libras e as imposições provenientes da implementação do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

O recorte temporal a partir de 2005 se dá pela obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras, a qual o Decreto nº 5.626/05 destaca que, no prazo de 10 anos, deveria atingir todas as licenciaturas e demais cursos de graduação. Os entrevistados que fazem parte desta seção respondem pelos critérios: a) estar cursando ou ser egresso do curso de pedagogia a partir de 2005 b) ser acadêmico de uma das instituições que consta da análise de dados. Essas entrevistas constam no apêndice 22<sup>131</sup>.

Consideramos 10 entrevistas, das quais 9 participantes<sup>132</sup>são do gênero feminino e 1 do gênero masculino. Das informações gerais sobre eles<sup>133</sup>, destacamos que apresentam idade entre 20 e 52 anos. Desses, 4 são professores da educação básica egressos do curso de Pedagogia entre os anos de 2008 a 2014 e 6 são acadêmicos dos anos entre 2013 e 2015. Fazemos uso da sigla EP como entrevistado de Pedagogia, usando número para diferenciá-los. No texto, apresentamos excertos das entrevistas dos participantes.

##### 4.4.1 Quanto à língua de sinais na formação do professor da educação básica

Os professores formados em pedagogia, ao falar sobre o trabalho e da aprendizagem da Libras, destacam o dicionário de Libras como instrumento necessário para a pesquisa e organização das atividades e desenvolvimento

---

<sup>131</sup> APÊNDICE 13. EXCERTOS DAS ENTREVISTAS COM ACADÊMICOS E EGREGOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – REFERÊNCIA A PARTIR DE 2005.

<sup>132</sup> APÊNDICE 12 - 12A. PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS DOS CURSOS DE PEDAGOGIA POR GÊNERO.

<sup>133</sup> APÊNDICE 12 - 12B INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA DOS CURSOS DE PEDAGOGIA

vocabular, e quando ele não dá conta, realizam consultas na internet. Participam de formação continuada, considerando-as de importância para o professor, também avaliam essa formação como adequada, no entanto, a língua de sinais é compreendida como acessório para ampliação vocabular da Língua Portuguesa, questão apresentada nas contribuições dos autores que constituem a revisão de literatura, como Vieira (2011), Silva (2012) e Fernandes (2014). A preocupação com o dicionário reflete esse modo de compreender a Libras e a organização do ensino por meio dela.

Esses professores egressos do curso de Pedagogia relatam que conhecem sobre as políticas para a educação de surdos e questões referentes às limitações que se refletem da formação de professores.

Apontam que há facilidades do encontro de dicionários de Libras, entendendo a língua como pressuposto para o trabalho com surdos, auxiliando (segundo eles) no vínculo com o estudante e facilitando a comunicação para as mediações educativas. Entendemos que as mediações expressam as relações concretas e vinculam mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo, e a educação é formada por práticas mediadoras.

As mediações para os surdos têm início pela língua de sinais, destacada por autores como Strobel (2008), Perlin (2003), Perlin e Miranda (2003), Vieira-Machado (2012) e Vieira (2011) como a principal, mas não única, representante do processo de ensino-aprendizagem das pessoas surdas. Para compreendermos o que dizem os participantes da pesquisa, destacamos excertos dos entrevistados em relação ao aprendizado da língua de sinais, conforme apêndice 13:

**EP1-** Eu aprendi Libras antes da minha formação na graduação. Já na graduação, **não tive** a disciplina de Libras na graduação, meu curso e a instituição não ofertaram a disciplina, meu aprendizado foi o melhor que pude ter, porque estava **inserido no mundo dos surdos**. Entendo que poderia ter **mais horas de Libras na grade curricular** dos cursos de pedagogia, (...) embora a lei determine a disciplina fica apenas na Pedagogia e deveria estar em todas os cursos e ainda com carga horária adequada.

**EP2-** Vi um pouco na minha formação, fazia um pouco de Libras na escola por ter aluno surdo (...) meu **aprendizado foi fraco**, pois a graduação não favoreceu em nada a questão da pessoa no aluno surdo. Foram **enxurradas de sinais** e nada sobre as pessoas. (...) se não tivesse a vivência não saberia nem por onde começar.

**EP3-Tive aulas teóricas de Libras e não sei nada** ainda sobre leis e educação de surdos como deve ser, mas gostaria muito de conhecer. Por isso acredito que na Pedagogia **é preciso estágio** para conhecer todas as áreas.

Organização da autora – 2017.

A aprendizagem da Libras por EP1 está relacionada ao mundo dos surdos e não ao curso, mas não teve a disciplina de Libras no curso de Pedagogia, mesmo sendo formado posteriormente ao ano de 2005. Aponta como importante que haja aumento de carga horária de ensino de Libras, o que tem acordo na produção de Souza (2012), pois não se aprende segunda língua sem investimento e tempo adequado. O participante destaca que a disciplina da Libras não pode permanecer circunscrita aos cursos de Pedagogia, pois essa tem sido a realidade da formação.

EP2 diz que aprendeu Libras basicamente na prática de sala de aula, onde trabalhou com um estudante surdo, mas na graduação seu aprendizado foi fraco, com enxurradas de sinais, o que denuncia o trabalho instrumental da Libras.

EP3, mesmo tendo Libras na formação, destaca que não aprendeu nada sobre surdos. Entendemos que não se pode apropriar apenas da língua de sinais, mas se faz necessário conhecer sobre os sujeitos de aprendizagem. Consideramos nas demais entrevistas:

**EP4-** Quanto à linguagem de sinais, ou língua de sinais, que é a Libras, eu aprendi muito pouco, não foi o suficiente para atuar na área e até o momento eu nunca usei.

**EP8-** Sim, tive Libras na formação, mas não uso nem minimamente...

**EP9-** Eu aprendi, sim, Libras na graduação, mas não faço uso dela. Tivemos aulas práticas com professores ouvintes, achei a Libras muito envolvente. [...] Não vou esquecer da Lei 10436, que garante que todo aluno surdo tenha um intérprete na sala, também sei que muitas aulas são dadas pelo bimodalismo ou português sinalizado, mas é necessário que professor tenha o mínimo de conhecimento de Libras.

**EP10-** Eu aprendi língua de sinais, mas não uso (...) é preciso aprender mais, pois para ensinar temos que aprender.

Organização da autora – 2017.

EP9 destaca questões importantes sobre a Libras e a política, mas compreende que o professor precisa de conhecimentos mínimos para o trabalho, essa idealização do mínimo está refletida na realidade educacional. Mas há quem compreenda a necessidade de formação, como EP10 ao destacar que “para ensinar temos que aprender”. Na resposta ao questionário, quando perguntamos se o participante teve ou tem Libras na graduação em Pedagogia, temos:

TABELA 2 – TEVE LIBRAS NA FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA?

TEVE OU TEM LIBRAS NA GRADUAÇÃO?	
SIM	6
SIM, ANTERIOR À FORMAÇÃO	1
NÃO, A GRADUAÇÃO NÃO OFERTOU LIBRAS	2
SIM, MAS FOI SÓ PRÁTICA	1
TOTAL	10

Organização da autora – 2017 - questão aberta.

Observamos que 6 participantes responderam apenas que sim, 2 disseram que não tiveram porque a graduação não ofertou a disciplina, mesmo diante do exarado no Decreto nº 5.626 de 2005, 1 participante respondeu que teve Libras, mas não na Pedagogia, havia se formado na graduação em Letras, e nesta a disciplina de Libras era componente curricular, e 1 respondeu que teve Libras apenas na prática.

Observamos que a inserção da disciplina de Libras na formação do professor traz, ou necessita trazer, uma nova realidade para a educação, que são as especificidades dos surdos. Isso pode (ou não) refletir na organização de novos conhecimentos e novas disciplinas.

Tanto nos questionários como nas entrevistas, a realidade mostra que a Libras não tem sido ofertada com qualidade nos cursos de formação de professores e, como constatamos na seção anterior, pode estar inserida como parte integrante de outras disciplinas ou núcleos de ensino. Ao conhecer esse dado, fazemos as observações de como isso tem se realizado.

#### 4.4.2 O curso de Pedagogia – Formação para a Libras e as especificidades dos surdos.

Uma proposta que se entenda inclusiva deve compreender e aceitar as especificidades dos estudantes que a compõem e isso já abordamos. Entre essas especificidades há aquelas que remetem diretamente aos surdos, como a língua de sinais, as histórias das gerações surdas e suas lutas, a visualidade, entre outras. Consideramos essencial que os professores da educação básica formados pelo

curso de pedagogia e os acadêmicos nesse curso compreendam aspectos relevantes sobre o processo de ensino-aprendizagem dos surdos.

Para o trabalho na educação de surdos é necessário prover professores com formação além da Libras, que conheçam questões políticas e de reconhecimento histórico, social e cultural dos sujeitos, sem os quais haverá sempre resistências.

Considerando o que dizem os professores, apontam dificuldades como a falta de adaptações curriculares e o fato de que nem toda a comunidade escolar conhece e usa Libras, tratam como insuficiente o tempo e espaço de formação para atender e ensinar o estudante surdo, bem como outros estudantes com necessidades educacionais especiais, como apresentamos nos excertos.

**EP1-** ...eu tive disciplina de educação especial onde falaram sobre o respeito aos sujeitos surdos na sua singularidade, cultura e linguagem. Penso que embora a lei determine a disciplina fica apenas na pedagogia e deveria estar em todas os cursos e ainda com carga horária adequada.

**EP2-** ...sobre o TDAH e a surdez nem é mencionado, aprendi muito pouco, se não tivesse a vivência não saberia nem por onde começar.

**EP4-** Aprendi sobre diferentes tipos de necessidades e como tratar cada uma delas em suas particularidades. Mas sobre os surdos, só tive mesmo a língua de sinais...

**EP5-** Tive aula sobre língua de sinais e tudo que a criança surda aprende.

**EP6-** Quando falamos do ensino de surdos, digo que faltou aprofundar mais o tema, faltou o conhecimento e o contato com pessoas surdas...

**EP9-** Também aprendi sobre a metodologia para trabalhar com alunos inclusos e seus direitos como cidadãos e outros conhecimentos sobre a educação de crianças surdas. Não vou esquecer da Lei 10.436, que garante que todo aluno surdo tenha um intérprete na sala, também sei que muitas aulas são dadas pelo bimodalismo ou português sinalizado, mas é necessário que professor tenha o mínimo de conhecimento de Libras.

Organização da autora-2017

Os entrevistados apontam conteúdos presentes na graduação e, em casos específicos, são inseridos na disciplina de Libras (minimamente) temas como o processo de ensino-aprendizagem da criança surda, direitos e outros conhecimentos, de modo fragmentado ou tratado como parte da educação inclusiva. EP2 nos diz que para seu trabalho no cotidiano escolar, a disciplina de Libras não auxilia: “se não tivesse vivência não saberia nem por onde começar” (EP2).

Essa questão aparece entre contradições na resposta de EP10: “o que aprendi na formação me deu uma boa base para trabalhar, mas temos sempre que estar nos atualizando”. Assim como os demais participantes, EP10 destaca a importância da formação inicial e também aponta para a formação continuada e prossegue dizendo que “Quando precisamos mediar precisamos da língua de sinais. Essa língua de sinais auxilia no vínculo com o estudante surdo e facilita a comunicação para as mediações que fazemos” (EP10).

O que destacamos como contradição está no fato de que o egresso de Pedagogia não faz uso da Libras ou a usa minimamente, compreendemos que é a partir dela que as mediações precisam ser feitas. Consideramos com Vigotsky que para os surdos a língua de sinais é o principal elemento mediador e se faz necessário aprendê-la o suficiente para ser capaz de interagir e mediar com qualidade.

A qualidade relacionada à educação está destacada na Constituição Federal (BRASIL, 1988), na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Tratamos, no entanto, de uma educação que supera o acesso e a permanência, assumindo um conceito de qualidade que é evidenciado por Saviani (2015) como luta pela educação com igualdade real, garantindo o acesso de todos à educação plena e verdadeira, sem desqualificá-la.

Enquanto direito dos surdos, o bilinguismo não tem sido ofertado em sua máxima expressão, não é garantido na totalidade. A educação para surdos tem se firmado em discursos e serviços que se servem de adaptações, mas não cumprem seu papel de promover apropriação de conhecimentos em L1 e L2.

A educação mediadora, capaz de incluir os surdos, é a educação bilíngue porque diz respeito às características e necessidades específicas dos surdos. Ela acompanha a perspectiva de totalidade, pois assegura aos sujeitos o direito de não receberem educação fragmentada. Na contradição, quando se pensa apenas em adaptações, é possível observar a inadequação ao direito, seja para surdos ou para a formação de trabalhadores da área.

Quanto à insuficiência da formação na Pedagogia para o trabalho com surdos e o que entendem como a melhor proposta de educação para os estudantes a partir das aprendizagens no curso:

**EP2-** Sobre ter recebido formação suficiente, não, acho que não. Falta muito! Na faculdade é só uma pincelada e só saber que existe não é suficiente, não pode ser base para atuar. (...) Inclusão sempre! Pois a educação bilíngue não acontece, principalmente porque o regente normalmente não é formado e o intérprete não tem tempo de exercer as duas funções de interpretar e de aquisição da Libras.

**EP3-** Eu entendo muito pouco sobre políticas inclusivas e educação inclusiva ou mesmo de surdez. Deveria ter professores com especialização nessa área e que a gente possa conhecer escolas, salas e turmas com recursos para a gente aprender melhor e conhecer também...

**EP4-** Preciso realizar uma especialização (...) Inclusão, porque a criança surda tem direito de acesso à educação para todos, com devido acompanhamento

**EP5-** ...a criança surda aprende Libras e depois o português é essa a educação que elas precisam. (...) Acredito que o que faltou na minha formação foi a prática...

**EP6-** A educação melhor para os surdos é a inclusão. Pois o convívio com outras crianças facilita a sua aprendizagem. (...) faltou o conhecimento e o contato com pessoas surdas, por isso entendo que não tenho conhecimento suficiente para o trabalho.

Organização da autora - 2017

As entrevistas denunciam a fragilidade na formação em relação aos surdos. A maior parte dos participantes, 6 dos 10, destacam que a disciplina ofertada e as informações que tiveram na graduação não foram suficientes para o trabalho. Mesmo que 8 dos 10 participantes tenham afirmado que tiveram outras disciplinas na formação, identificamos que se tratam de conhecimentos relacionados à educação inclusiva e não à educação de surdos.

Quando solicitados a responderem com base no que aprenderam na graduação à pergunta 'Qual a melhor educação para os estudantes surdos', as respostas divergiam entre educação bilíngue, referindo-se à superação da barreira na comunicação pela Libras e à inclusão baseada na convivência e trocas com ouvintes. Também encontramos as contribuições de EP3: que nos diz que "... **não digo que é educação bilíngue e nem educação inclusiva, porque entendo que o direito é "EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODAS AS CRIANÇAS", não é o termo ou o modelo que incomoda, é a qualidade.**" Consideramos essencial esse excerto, porque o objetivo é que o surdo se aproprie de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade em sua máxima expressão e com qualidade.

EP10 ressalta que "**A educação com certeza pode ser nos dois jeitos. Os dois são adequados, o importante é o estudo com qualidade para os surdos.**" (EP10). Se a educação é direito para todos com igualdade e qualidade, são essas as características a garantir. Para o surdo a educação de direito pressupõe o bilinguismo para o qual deve haver preocupação com a formação do professor.

Os entrevistados apontam que o professor deve ser especializado e receber formação continuada, principalmente em língua de sinais, compreendem que essa formação deve ser para todos os professores e não apenas no curso de Pedagogia e que no trabalho precisa haver formação de profissionais especializados.

É citado como sugestão para a formação desses professores mais práticas e contato com pessoas surdas para trocas de experiências, interações pela Libras e compreensão de como se podem desenvolver as mediações. Se não houver domínio de língua de sinais e conhecimento aprofundado das características e necessidades dos estudantes, pode-se inverter a perspectiva de quem ensina e quem aprende em determinados períodos de aula, fenômeno criticado por Witkoski (2011) em sua pesquisa realizada em uma escola na perspectiva bilíngue.

Cabe-nos destacar que apesar de nos propormos a um recorte a partir de 2005, os entrevistados se apresentam a partir de 2008.

Nos discursos dos acadêmicos de Pedagogia há muitas contradições, entre elas entrevistados como EP4, o qual destaca que recebeu excelente formação em Libras, mas que faz uso mínimo ou básico da língua de sinais para comunicação e desconhece as singularidades das pessoas surdas, faz uso de termos superados como 'linguagem de sinais' e chama os surdos de deficientes auditivos.

Os entrevistados apontam a falta da prática na Libras como ponto principal de falhas formativas e falam do desconhecimento de como planejar e organizar o processo de ensino-aprendizagem dos surdos em sala de aula.

Essas incompreensões podem ser superadas com formação para o trabalho na área específica, a qual aborda questões referentes ao geral e ainda as relacionadas diretamente aos surdos.

Para apresentar melhores explicações às exigências colocadas aos cursos de Pedagogia para a educação de surdos, cabe destacar o INES e o curso de Pedagogia Bilíngue, aberto no ano de 2006 no INES/RJ, e também o Letras-Libras, como meio de justificar e ampliar a compreensão formativa de professores que conheçam as especificidades dos surdos e as estruturas linguísticas e humanas que envolvem os sujeitos de aprendizagem.

Ressaltamos que o curso de Pedagogia Bilíngue ficou circunscrito ao INES, somente nos últimos anos teve o convite do MEC para sua expansão e lentamente está se disseminando por outras instituições do país. O que apresentamos na subseção seguinte.

#### 4.5 PEDAGOGIA ESPECÍFICA PARA SURDOS - INES E PARCEIROS

Na subseção anterior, compreendemos que a língua de sinais está presente no curso de Pedagogia, mas não supera o ensino instrumental de sinais e algumas informações a respeito dos surdos. Entrevistamos 10 participantes, 4 professores egressos do curso de Pedagogia e 6 ainda em curso e a Libras não foi disciplina curricular para 2 dos participantes, os demais tiveram a disciplina de algum modo inserida no currículo, conforme o previsto no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Os excertos da fala dos participantes evidenciaram questões sobre a qualidade na formação da graduação em Pedagogia. Os participantes destacam que



tiveram ensino básico da Libras na formação, mas não se sentem preparados para o trabalho com estudantes surdos e sugerem para o curso de Pedagogia: conteúdos sobre educação bilíngue para surdos, cursos de especialização, mais profissionais especializados, inclusão de práticas e interações com surdos para desenvolvimento da língua de sinais e trocas de experiências com os sujeitos para que as mediações sejam possíveis com igualdade e qualidade na aquisição de conhecimentos.

Ao finalizar a subseção, entendemos como necessário abordar a pedagogia específica para surdos, a Pedagogia Bilíngue. Tratamos como específica por que diz respeito às características dos surdos e oferta no nível superior o ensino pela língua de sinais como L1 ou língua de referência.

Embora não seja um curso ofertado no Estado do Paraná, a graduação em Pedagogia Bilíngue do INES é importante pela sua especificidade, prepara para o trabalho de ensinar crianças surdas e os candidatos surdos e ouvintes só participam do processo e são admitidos com obrigatoriedade e suficiente fluência em LIBRAS.

O INES fez parceria com 12 instituições polo no Brasil, que atenderam a exigências como: ter grupo de pesquisa consolidado sobre a surdez, infraestrutura, experiência em educação a distância, e outros<sup>134</sup>. Essas instituições receberam o apoio do INES na organização dos cursos:

O INES a partir da parceria com instituições de ensino superior que sediarão os polos de apoio presencial nas cinco macrorregiões do Brasil, objetiva formar professores/as e gestores/as educacionais, surdos/as e não-surdos/as, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intercultural na modalidade online, para atuar em na área da docência (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) e na gestão escolar em espaços não formais. Com isso, pretende-se contribuir para a expansão do ensino superior público, gratuito e de qualidade voltado para a comunidade surda no Brasil (INES, 2015, p.9-10)

A parceria é concebida em acordo com o “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites” e a responsabilidade pela implementação e desenvolvimento do curso é do INES junto ao MEC<sup>135</sup>.

---

<sup>134</sup>Informações disponíveis em: <http://www.ufla.br/ascom/2017/03/16/acessibilidade-ufla-e-um-dos-12-polos-no-brasil-credenciados-para-oferecer-curso-de-pedagogia-bilingue-portugues-libras-ead/> O curso bilíngue de Pedagogia foi concebido dentro do “Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limites”. A responsabilidade pela implementação é do INES, assumida a partir de um convite do Ministério da Educação.

<sup>135</sup> Curso de Pedagogia bilíngue: O curso de graduação em EaD ou semipresencial em Pedagogia Bilíngue é ofertado em parceria com o Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES/RJ). O curso tem duração de quatro anos e os estudantes contam com uma estrutura física de salas e equipamentos tecnológicos em cada pólo. A sala de aula

O INES oferece às instituições o apoio técnico e recursos materiais, bem como formação para o desenvolvimento do trabalho na perspectiva bilíngue e bicultural (Libras e Língua Portuguesa para surdos e ouvintes). Explicita<sup>136</sup> que o curso é de Pedagogia, mas sua grade curricular prioriza a compreensão do surdo como um sujeito de aprendizagem e o pedagogo que sai dos cursos ofertados pela instituição não pode mais olhar os surdos pelo assistencialismo.

Já apresentada nossa compreensão de Pedagogia específica para surdos, nesta subseção tratamos do bilinguismo na formação de professores pela inserção da Libras e de conteúdos relacionados à educação de surdos na grade curricular do curso de Pedagogia pesquisado.

Importa lembrar que o INES, desde sua fundação, é reconhecido como instituição de referência nos estudos e na educação de surdos. Foi no INES que se instituiu a abertura do curso superior de Pedagogia voltado para o trabalho com crianças surdas. A proposta de abertura do curso estava em discussão em 2004 e se efetivou em 2006.

O portal MEC<sup>137</sup>, que divulgou o curso naquele momento histórico, destacou que o mesmo estava aberto aos interessados que tivessem concluído o ensino médio, ou estudos equivalentes, e que apresentassem fluência na língua brasileira

---

preparada para receber o curso é organizada com alta tecnologia. O curso reflete uma importante iniciativa brasileira para formar professores capacitados à educação específica de surdos. Essa parceria se deu porque em 2011 o Governo Federal lançou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, ressaltando seu compromisso com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Em consonância com o Plano Nacional Viver Sem Limite foi criado o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir. Alguns dos resultados práticos do programa são a criação e reestruturação de Núcleos de Acessibilidade em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a criação de 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e Bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue. Por meio do plano, foram criadas 690 vagas para que as instituições federais de educação contratem professores, tradutores e intérpretes de Libras. O desafio da educação com acessibilidade vai além de qualificar professores para que dominem a língua de sinais em sala de aula. É necessário que gestores em educação e escolas valorizem a língua de sinais como língua de instrução e de produção de conhecimentos, incluindo a língua de sinais nos currículos, criando materiais didáticos em todas as disciplinas que atentem para o processamento visual da informação, desenvolvendo pesquisas sobre a aprendizagem dos estudantes e incorporando os próprios surdos no debate educacional. Com isso, o Curso de Pedagogia Bilíngue pretende formar professores que reflitam e possam tratar os grandes temas pedagógicos inerentes às especificidades culturais e linguísticas dos estudantes surdos. Disponível em: <<https://portal.ufgd.edu.br/noticias/ufgd-vai-oferecer-curso-voltado-para-ensino-de-surdos>> Acesso em 30 de outubro de 2017.

<sup>136</sup> Para compreender mais: < <http://tvines.ines.gov.br/?p=11315>>GERA MUNDOS – UNIVERSIDADE II .Os desafios e as perspectivas da acessibilidade e do processo de aprendizagem de alunos surdos no ensino superior. Uma reflexão abrangente sobre a capacitação de professores e intérpretes, a interação entre alunos surdos e ouvintes, além das práticas pedagógicas bilíngues em desenvolvimento no curso de Pedagogia Bilíngue do INES.

<sup>137</sup> Para tomar conhecimento do conteúdo, acesse o site:

<http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=205:noticias&id=3866:sp-338098173>

de sinais. O concurso para ingresso se constituiu de duas etapas, sendo a primeira com provas objetivas, organizadas em Língua Portuguesa e Libras, com conhecimentos gerais de diferentes disciplinas. Os cem primeiros colocados passaram à segunda fase, que foi organizada com redação e prova de conhecimentos da Libras. Essa segunda etapa teve caráter eliminatório e classificatório.

O curso de Pedagogia Bilíngue teve (e tem) duração de quatro anos e foi aberto para surdos e ouvintes. Segundo Franco (2009), que analisou a documentação oficial do INES, em 21 de outubro de 2004 o INES apresentou ao MEC um pedido de autorização para um curso superior de Pedagogia, mas esse foi redimensionado para Curso Normal Superior, conforme a vigência do Parecer MEC/CNE nº 133/2001 e Resolução MEC/CNE/CP nº 1/2002.

Em agosto de 2005, foi autorizado como 'Curso Normal Superior Bilíngue' e teve início de trabalho em 2006, mas com a homologação em 15 de maio de 2006 das diretrizes nacionais para os cursos de pedagogia, esse curso foi transformado em Pedagogia Bilíngue.

De acordo com os informativos do INES (2015), os acadêmicos surdos e ouvintes que cursam pedagogia bilíngue dispõem de um ambiente efetivamente voltado ao bilinguismo, onde a dinâmica de ensino-aprendizagem é peculiar, e também contam com a presença de intérpretes.

O INES é espaço privilegiado principalmente em relação à surdez, há trocas de experiências de ensino e também da língua de sinais com a inserção de duas culturas linguísticas relacionadas, o que é compreendido como justiça social, possibilitando ao surdo a afirmação enquanto sujeito histórico-social.

A proposta é de ofertar o ingresso e a permanência no ensino superior para surdos e ouvintes. Aos acadêmicos são ofertadas na grade curricular Português e Libras durante toda a graduação, bem como o aprofundamento em relação às características dos surdos para a aprendizagem<sup>138</sup>.

O curso Normal Superior possuía oito eixos norteadores que envolviam conhecimentos da profissão docente e o trabalho pedagógico, bem como propostas

---

<sup>138</sup> Ver matriz curricular do CURSO NORMAL SUPERIOR BILÍNGUE e do CURSO DE PEDAGOGIA BILÍNGUE – INES nos anexos da seção 4- 4A.

curriculares que visavam formar professores para a educação infantil e séries iniciais, os quais constam nos anexos da seção 4<sup>139</sup>.

Com a mudança para Pedagogia Bilíngue, alteram-se as atribuições de acordo com a Resolução nº 01/2006 (MEC), com modificações na carga horária, estágio e práticas de ensino e os eixos curriculares são adaptados aos Núcleos de Atividades, segundo a mesma Resolução. Esses eixos podem ser acompanhados nos anexos da seção 4<sup>140</sup>, ou encontrados esclarecidos em Franco (2009, p.20).

Um curso que exige repensar e reorganizar estratégias teórico-práticas específicas da educação e das características das pessoas surdas, em consonância com as diretrizes dos cursos de pedagogia e também com o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que dispõe das questões próprias do bilinguismo para surdos.

Em sala de aula, onde o curso é desenvolvido, as experiências visuais são algumas das características privilegiadas. Busca-se evidenciar o contexto e os conceitos, para tanto, os professores se organizam com recursos de *datashow*, imagens visuais e outros, destacando o reconhecimento da educação como direito.

Os profissionais que trabalham no curso do INES destacam que se o surdo tem dificuldades de aprender principalmente o Português é porque o professor também tem dificuldade de ensinar e isso é o que o curso busca desenvolver: as capacidades de professores e acadêmicos, instrumentalizando os professores e a instituição para o ensino e não apenas para o monólogo profissional.

Segundo informações do INES (2015), assim como nas demais literaturas que tratam das pessoas surdas e do processo de ensino-aprendizagem, os surdos chegam ao ensino superior com conhecimento básico de leitura e escrita, num nível aquém das necessidades desse nível de ensino. Normalmente, tratam-se de alunos com nível socioeconômico baixo e da classe trabalhadora (a maioria), onde há muitas e diferentes variáveis que habitam o universo subjetivo de cada pessoa surda.

Os surdos têm muitas narrativas de sofrimentos em sala de aula, onde não existiam enquanto cidadãos de direito, passando pela escola invisibilizados, e o curso de Pedagogia Bilíngue demonstra tanto um resgate quanto um reparo

---

<sup>139</sup> Anexos da seção 4- 4A.1 NORMAL SUPERIOR BILÍNGUE – In Franco (2009).

<sup>140</sup> Anexos da seção 4- 4B.2. MATRIZ DO CURSO DE PEDAGOGIA BILÍNGUE – com base em Franco (2009)

histórico, mas os discursos ainda estão relacionados à ideia de acesso ao mercado de trabalho, o que não foge à lógica da sociedade de classes.

Nos dias atuais, os surdos estão matriculados em outros cursos, principalmente de licenciatura, por isso ainda há lutas travadas quanto aos direitos ao uso da Língua de sinais e do acesso, qualidade e permanência dos usuários da Libras, superando a mera oferta de serviços.

Mesmo com a consciência voltada para superar a ideia de incapacidade, a lacuna histórica permanece. Por isso, se faz necessário conhecer e criar mecanismos que minimizem esses espaços em busca da superação da defasagem, que possam formar pedagogos e professores que não compreendam o surdo como incapaz, que sejam conscientes do seu papel como educadores.

Há poucos cursos de Pedagogia na modalidade bilíngue para surdos no Brasil, contamos com 12 Polos, os mais recentes são o da Universidade Federal de Lavras<sup>141</sup> em parceria com o INES, que em 2017 passa a oferecer o curso de Pedagogia Bilíngue em Português e Libras, e o da UFLA<sup>142</sup>.

O objetivo de formar professores e pedagogos com conhecimentos gerais e também específicos para o trabalho com crianças surdas se deve à percepção da carência de profissionais que entendam da língua de sinais e do campo referente às singularidades desses estudantes, principalmente na educação básica. No processo de seleção, 50% das vagas são reservadas para surdos e o vestibular é organizado em língua de sinais e português.

A UFLA recebeu recursos federais para ofertar o curso de Pedagogia Bilíngue, tais recursos são tanto para custeio das atividades quanto para equipamentos. A tecnologia de interface com os estudantes é de responsabilidade do INES.

Como vem acontecendo no Brasil com os cursos de Pedagogia, a UFLA ofertou a graduação em Pedagogia Bilíngue na modalidade EaD e “foi concebido dentro do ‘Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem

---

<sup>141</sup> Ver em: <http://tvulavras.com.br/index.php/2017/03/15/ufla-faz-parceria-com-ines-e-tera-curso-de-pedagogia-bilingue/>

<sup>142</sup> Ver em: <http://www.ufla.br/ascom/2017/03/16/acessibilidade-ufla-e-um-dos-12-polos-no-brasil-credenciados-para-oferecer-curso-de-pedagogia-bilingue-portugues-libras-ead/>

Limites<sup>143</sup>” e o INES assume a responsabilidade pela implementação junto ao Ministério da Educação.

Encontramos informações de polos de oferta da graduação em Pedagogia Bilíngue Libras-Português em cinco macrorregiões brasileiras, com dois polos por região, sendo o Nordeste uma região que conta com três polos<sup>144</sup>.

Ainda no ano de 2017, a Universidade do Estado do Pará (UEPA), implantou o curso de graduação em Pedagogia na perspectiva Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa<sup>145</sup>, o mais recente no país.

É apresentada como objetivo do curso a formação de professores, gestores educacionais e pessoas surdas para trabalhar na educação básica. O curso pode ser ofertado na modalidade EaD e semipresencial, previsto a abertura de polos em diversas cidades do Pará com encontros presenciais, a fim de desenvolver atividades práticas, seminários e avaliações. Os encontros e avaliações são marcados antecipadamente e acontecem nos finais de semana.

Os organizadores do curso entendem que há necessidade de preparar profissionais para o ensino de primeira língua e segunda língua para surdos e também para ouvintes<sup>146</sup>, tanto em Libras quanto na Língua Portuguesa, e no caso ainda não há demanda de professores preparados para o trabalho.

---

<sup>143</sup> Esse **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite** foi lançado no dia 17 de novembro de 2011, de acordo com o Decreto Nº 7.612, no governo da presidente Dilma Rousseff. Teve como objetivo implementar novas iniciativas e intensificar ações do governo em benefício das pessoas com deficiência. São desenvolvidas ações por 15 ministérios e a participação do **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE)**. Até o ano de 2010, eram declaradas pessoas com deficiência, cerca de 45,6 milhões de pessoas, segundo o Censo IBGE /2010. A proposta do **Plano Viver sem Limite** é de articulação de políticas governamentais de acesso à educação, à inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade. Mais informações ver em: BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>> e <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viversemlimite>> Acesso em 20 de abril de 2017.

<sup>144</sup> **Região Sudeste:** INES e UFLA; **Região Nordeste:** Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB); **Região Norte:** Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Universidade do Estado do Pará (UEPA) **Região Centro-Oeste:** Instituto Federal de Goiás (IFG) e Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), **Região Sul:** Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Federal do Paraná (UFPR). Em que pese a importância desta informação, destacamos que no Paraná o que encontramos são polos do curso superior Letras-Libras e cursos de pós-graduação em Libras e Educação Bilíngue para surdos, mas na Universidade apenas o curso Letras-Libras. (Link: <http://www.ufla.br/ascom/2017/03/16/acessibilidade-ufla-e-um-dos-12-polos-no-brasil-credenciados-para-oferecer-curso-de-pedagogia-bilingue-portugues-libras-ead/>)

<sup>145</sup>Link: <http://www.castrodigital.com.br/2017/02/curso-pedagogia-bilingue-uepa-universidade-estadual-para.html#ixzz4ecTp8RFF>

<sup>146</sup> Considerando que a Libras precisa ser ensinada como primeira língua para surdos que não a dominam e como segunda língua aos ouvintes, e português como segunda língua aos surdos, além de estratégias de ensino de Libras e Português como L1 e L2 para ambos os públicos.

A UEPA tem convênio com o INES (firmado em junho de 2016) por cinco anos e se comprometeu a abrir 30 vagas por ano (cumprindo o Plano Viver sem Limite), com formação docente referenciada na realidade do país e assegurando os direitos linguísticos dos surdos.

Encontramos também a Pedagogia Bilíngue ofertada no estado de Santa Catarina, em Palhoça, no IFSC (Instituto Federal de Santa Catarina<sup>147</sup>). Na página da instituição, apresentam-se os eixos nos quais o curso está dividido, bem como a carga horária dos mesmos<sup>148</sup>. De acordo com as Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia Bilíngue do IFSC, os profissionais recebem qualificação para a atuação tanto em escolas e classes bilíngues com ênfase na educação de surdos como no ensino regular.

A concepção de Bilinguismo que norteia a construção do curso de Pedagogia Bilíngue do IFSC está ancorada à perspectiva política e pedagógica de um grupo minoritário que tem a Língua de Sinais Brasileira como primeira língua e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita como segunda língua e ambas as línguas envolvidas devem ser desenvolvidas segundo as características visuais dos sujeitos.

O IFSC destaca que pedagogo formado na Pedagogia Bilíngue terá as mesmas aptidões dos pedagogos dos cursos de Pedagogia comuns, acrescido das questões singulares das pessoas surdas, estará habilitado para atuação na Pedagogia, com conhecimentos a respeito das comunidades surdas e outras comunidades e populações minoritárias, enquanto agentes interculturais e amplo conhecimento sobre a Educação Bilíngue.

---

<sup>147</sup>PEDAGOGIA BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS) - EaD Disponível em: <[http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/PPC\\_Pedagogia\\_Bil%C3%ADngue\\_IFSC\\_abril\\_2016.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/PPC_Pedagogia_Bil%C3%ADngue_IFSC_abril_2016.pdf)>

<sup>148</sup> Eixo I – Certificado de qualificação profissional em “Introdução à Educação Bilíngue (Libras/Português)”. Requisitos: concluir com êxito todas as Interdisciplinas do Eixo – 300 h. Eixo II - Certificado de qualificação profissional em “Educação Bilíngue (Libras/Português) - 300 h. Eixo III – Certificado de qualificação profissional em “Linguagens e Educação”. Requisitos: concluir com êxito todas as Interdisciplinas do Eixo - 300 horas. Eixo IV – Certificado de qualificação profissional em “Construção de Projetos Pedagógicos em Ciências Humanas, Matemática e Ciências Naturais”. Requisitos: concluir com êxito todas as Interdisciplinas do Eixo - 300 horas. Eixo V – Certificado de qualificação profissional em “Políticas Públicas e Gestão da Educação”. Requisitos: concluir com êxito todas as Interdisciplinas do Eixo - 300 horas. Eixo VI – Certificado de qualificação profissional em “Identidade e diferença na prática pedagógica”. Requisitos: concluir com êxito todas as Interdisciplinas do Eixo - 300 horas. Eixo VII – Certificado de qualificação profissional em “Práticas Pedagógicas bilíngues na educação Infantil”. Requisitos: concluir com êxito todas as Interdisciplinas do Eixo - 300 horas. Eixo VIII – Certificado de qualificação profissional em “Práticas Pedagógicas bilíngues nos Anos Iniciais”. Requisitos: concluir com êxito todas as Interdisciplinas do Eixo - 300 horas. (IFSC, 2016)

Em síntese, analisamos na seção os cursos de Pedagogia no Estado do Paraná e a inserção da disciplina de Libras na formação de professores para compreender se a mesma é constituinte da grade curricular do curso.

Apresentamos publicações e documentos que destacam a Libras e a importância na formação dos estudantes surdos e também dos professores e fonoaudiólogos, principais agentes na realidade das pessoas surdas. O curso de Pedagogia foi abordado por entendermos como o principal *lócus* de formação de professores para a educação básica no Brasil. Evidenciamos questões como a carga horária do curso e da disciplina de Libras, as diretrizes do curso e a necessidade de incluir questões socioculturais dos estudantes, nas quais a cultura e a língua estão circunscritas.

Retomamos a legislação e, a partir de gráficos e quadros, representamos a oferta e compreensão desta disciplina nas grades curriculares, nas ementas de formação do pedagogo, analisando páginas *online* dos cursos de Pedagogia, sendo possível constatar baixa carga-horária para o ensino-aprendizagem de segunda língua, com base teórica desvinculada da prática e comumente na finalização do curso de graduação, entre o 6º e 7º período, em módulos que tratam da educação inclusiva ou da diversidade. As disciplinas sobre a inclusão inseridas nas grades curriculares envolvem uma gama de sujeitos e especificidades em curto período e não especificamente dos surdos e suas características gerais e/ou particulares.

As ementas são romantizadas, com ideais religiosos que envolvem dons e talentos e em relação à diversidade ou inclusão, estão comumente voltadas para a perspectiva clínica de compreensão da deficiência de modo geral (causas, consequências, tratamento e prevenção). Abordamos parte da pesquisa de campo para verificação inicial da relevância do tema de pesquisa, apresentamos as entrevistas com 10 participantes, acadêmicos de pedagogia e egressos do curso a partir de 2005.

Apresentamos a graduação em Pedagogia Bilíngue, numa perspectiva de totalidade, buscando a compreensão das possibilidades na formação do professor ou pedagogo para o trabalho com surdos que se entenda capaz para o trabalho geral e específico.

Destacamos que o pedagogo formado na Pedagogia Bilíngue terá as mesmas aptidões dos pedagogos dos cursos de Pedagogia comuns, acrescido das questões singulares das pessoas surdas. Estará habilitado para atuação na Pedagogia, com



conhecimentos a respeito das comunidades surdas e outras comunidades e populações minoritárias, enquanto agentes interculturais com amplo conhecimento sobre a Educação Bilíngue.

Evidenciamos que a Pedagogia Bilíngue, embora seja um marco na realidade do país, ainda não se constitui como um curso amplamente ofertado, não atende à demanda necessária para os estudantes surdos, há apenas 12 polos no país que oferecem o curso, em sua maioria a distância, sem garantias de contato real com estudantes surdos, mas em parceria com o INES, que orienta as ações.

Constatamos que não há nos cursos de Pedagogia comuns à presença de disciplinas que permitam um conhecimento aprofundado sobre o processo de ensino-aprendizagem do surdo, as informações a esse respeito são organizadas na disciplina de Libras e de educação inclusiva.

Cabe apontar que as leis e documentos não preveem a Libras como língua de referência, mas apenas com caráter mediador para se alcançar o português na modalidade escrita e, se possível, na oral. Mesmo nas leis específicas para surdos, como a Lei nº 10.436/02, o Decreto nº 5.626/05 e o PNE (2014-2024), não encontramos aspectos legais que garantam a toda criança surda que a língua de sinais seja a primeira língua e língua materna.

O bilinguismo tem que atender a todos nós. Os não surdos desde o nascimento aprendem a primeira língua e depois mais uma ou várias outras línguas, mas as crianças surdas, em 95% dos casos, se deparam com uma possibilidade: a de aprender a primeira língua junto com a segunda. A escola inclusiva precisa conciliar o ensino de Libras para surdos como L1 e para ouvintes como L2, esse é um grande 'nó' da inclusão, a qual, como um projeto político nacional, ainda requer a organização de uma política linguística que responda a essas necessidades humanas.

Como qualquer língua minoritária, a Libras foi historicamente 'língua oprimida', portanto está se instrumentalizando agora. Por esse motivo, defendemos o bilinguismo, no intento de não relegar o surdo a uma língua que ontogeneticamente teria todas as condições para suprir suas necessidades de ensino-aprendizagem e interações sociais, mas culturalmente foi perseguida e impedida por essa mesma sociedade que reconhece sua existência, mas na contradição a mantém em segundo plano.

O pensamento obsoleto entendia que a língua de sinais não era capaz de expressar a riqueza da cultura humana. Esse pensamento obsoleto e reacionário evidenciamos quando no cenário político e cultural apresentamos as nações mais ricas que colonizaram nações mais pobres e dizimaram outras culturas, línguas e economias.

Esse imperialismo não somente econômico, mas também de outros instrumentos de produção humana, não quer dar voz às minorias, não é só a questão da língua, mas de opressão dos diversos elementos culturais.

Em relação aos surdos, a UFSC hoje assume o papel social de abrir o campo de aprofundamento e desenvolvimento do vocabulário da Libras, mas se o bilinguismo não for social, será a Libras sempre a língua do surdo, portanto relegada à margem, às especialidades e especialistas, e não à sociedade. Ainda não se atingiu a necessidade desses sujeitos, a não ser pelas vias da deficiência e, portanto, da desigualdade.

Para sustentar a formação como totalidade em que a Libras precisa estar imbricada, analisamos o ensino superior, no entanto, não encontramos lugar real para o bilinguismo, apenas inserido nas discussões inclusão/exclusão, onde o ensino de Língua de sinais como L1 é apresentado em apenas um curso no Brasil, o de 'Pedagogia Bilíngue'. Mas como L2, a disciplina de Libras está inserida nos currículos da Pedagogia como formalidade em resposta às políticas públicas e educacionais.

Temos como L2 a disciplina de Libras no ensino superior, a graduação em Letras Libras para o ensino de Libras como L1 e L2 e nas escolas para surdos a Libras enquanto disciplina de L1. A política do MEC não é de responsabilidade com a educação bilíngue para os surdos, mas é de inclusão para todos na mesma instituição, omitindo as lutas de classe e desconsiderando o que solicitam os movimentos sociais surdos.

Para compreender melhor os limites e possibilidades da educação bilíngue no contexto das políticas de inclusão, bem como as implicações à formação de professores para a educação de surdos e como contribuir para a superação dos limites que hoje temos, passamos à próxima seção, apresentando e analisando os dados coletados por meio de questionários, entrevistas e pesquisa de campo em instituições de Curitiba e região metropolitana, às quais estão vinculados gestores, professores surdos e ouvintes, bilíngues ou não, que desenvolvem seu trabalho em

escolas específicas para surdos, escolas inclusivas e Centros de Atendimento Educacional Especializado na área da surdez, a partir dos quais caminhamos para as considerações desta tese, destacando sempre que o intento não é finalizar.

Na próxima seção, buscamos compreender se as evidências empíricas que sustentam a tese apontam os limites e possibilidades da educação bilíngue nas políticas de inclusão e suas implicações à formação de professores para a educação básica de surdos. Buscamos responder se as políticas e a formação têm como pressuposto o bilinguismo Libras-Língua Portuguesa enquanto direito do surdo a educar-se e se os professores se sentem capazes para as mediações do processo de ensino-aprendizagem, a fim de possibilitar a apropriação de conhecimentos e humanização dos sujeitos. Com essa perspectiva, passamos à próxima seção.

## 5 BILINGUISTO NAS ESCOLAS COM MATRÍCULAS DE SURDOS

Não tenho dificuldades. Porque teria? Porque sou surda? (EPSNS)

Na seção anterior, analisamos os cursos de Pedagogia, buscando saber se o bilinguismo ou a Libras estão inseridos na formação do professor da educação básica.

Encontramos a inserção de disciplina de Libras com baixa carga horária, para o ensino-aprendizagem de segunda língua. Observamos que os professores não têm recebido na formação inicial conhecimentos sobre os surdos como destacado no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o que corrobora com a análise dos autores da revisão da produção, quando destacam que o professor sai da formação inicial despreparado para o trabalho com surdos e isso pode ocasionar angústias e inseguranças, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Nas grades curriculares das instituições, há falta de transparência para que se possa conhecê-las, pois as informações não são claras. Evidenciamos que, embora tratemos do curso de pedagogia como principal formador para a educação básica, há um novo campo de formação de professores aberto para a educação de surdos, revelado na proposta do curso de Pedagogia Bilíngue, que tem no INES sua base e se estende nos processos de parceria em outras instituições, com polos em várias regiões do país. Destacamos como um novo campo ou uma pedagogia específica porque trabalha com singularidades relacionadas aos surdos, onde a língua de sinais é língua de instrução e o processo seletivo traz como uma das exigências a fluência na Libras.

Nesta seção, trabalhamos com as categorias contradição enquanto projetos antagônicos no seio das relações sociais, totalidade e mediação, considerando as ações para a educação de surdos e o imbricamento da relação teoria e prática. Apresentamos políticas e inclusão, compreendendo que na atual conjuntura, a inclusão exige a crítica (aquilo que é). Consideramos o bilinguismo para surdos o que não se trata somente da inserção e interações por duas línguas na escola, mas envolve tudo o que se refere aos estudante surdo: características, visualidade, língua de sinais como língua de referência e Língua Portuguesa como segunda língua. Sobretudo, que esse bilinguismo seja social, alcançando toda a comunidade

na direção da superação do colonialismo, entendendo este como relações de subalternização às quais os surdos foram expostos ao longo da história.

Ressaltamos que o colonialismo evoca relações subalternas que não acontecem somente com os surdos, mas trata-se de relações de classe. Apresentamos e analisamos os dados coletados nos anos de 2015 e 2016, a partir de questionários, entrevistas e pesquisa de campo em instituições de Curitiba e Região Metropolitana nas quais há matrículas de surdos, com objetivo de compreender se há bilinguismo na formação e ação dos professores e se ele se reflete nas instituições e nas práticas dos professores.

De acordo com o proposto no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), a educação de surdos pode ser ofertada em escolas ou classes bilíngues, em escolas inclusivas com dupla matrícula (como destacado no Decreto nº 6.571/2008, na Resolução nº 04/2009 e no Decreto nº 7.611/2011) e com a frequência em Centros de Atendimento Educacional Especializado para Surdos no contraturno. A educação de surdos também pode ocorrer sem a presença da Libras, com a formalização dos pais por essa opção. Para corresponder às instituições destacadas no Decreto nº 5.626/2005, recorreremos a 8 instituições, sendo que 7 delas responderam à solicitação da pesquisadora.

O processo se deu por contato com as escolas e aguardo pela liberação da pesquisa. Fizeram parte da pesquisa uma escola bilíngue municipal, uma escola de ensino regular que trabalha na perspectiva bilíngue, uma escola que atende surdos com formalização dos pais e indicações clínicas para o ensino sem a Libras, no entanto não há proibição da língua de sinais, duas escolas de ensino regular onde há inclusão de surdos, uma escola de educação especializada em educação de surdos, a qual trabalha na perspectiva bilíngue, e um Centro de Atendimento Educacional Especializado na área da surdez.

A instituição que não liberou a pesquisa justificou que não contribuiria com a investigação porque seus estudantes têm outras deficiências associadas à surdez e não se apropriam de conhecimentos acadêmicos que justifiquem uma pesquisa para a educação. Para liberação de pesquisa em uma escola regular na perspectiva bilíngue, tivemos que aguardar liberação da Associação de Pais, Professores e Funcionários (APPF) e, mesmo diante de uma data agendada, houve negativa e nova solicitação. A APPF justificou que a escola tem sido alvo de críticas, mas não de contribuições acadêmicas para superação do que se tem.

Para tanto, houve o compromisso da pesquisadora em manter sigilo quanto às instituições e participantes em acordo com o termo de compromisso livre e esclarecido. Quanto aos participantes da pesquisa, optamos (também) pelo uso do questionário, pela negativa dos professores em participarem de entrevistas. Mesmo diante destas dificuldades, tivemos participação por entrevista dos gestores das instituições, quatro professores ouvintes, dois professores surdos de AEE educação básica, dois professores do nível superior, considerando que a universidade precisa subsidiar a educação básica, um professor de escola de surdos e um pedagogo.

O questionário foi organizado com questões que seriam desenvolvidas por entrevista semiestruturada, de acordo com Severino (2016), portanto, conta com questões abertas e fechadas. Por ser amplo, as escolas tiveram entre 15 e 20 dias para a devolutiva. No questionário há questões referentes ao perfil, formação, trabalho, conhecimentos teórico-práticos do trabalho e outros.

Como se trata de um processo de pesquisa amplo, nucleamos em quatro subitens: 1) perfil dos participantes; 2) bilinguismo no trabalho dos professores; 3) bilinguismo na organização do trabalho pedagógico e 4) bilinguismo no processo de formação de professores. Estabelecemos como critério a compreensão do bilinguismo presente ou não nas ações dentro da escola na perspectiva dos professores. Para compreendermos, passamos às subseções que revelam a pesquisa.

## 5.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Conforme pode ser acompanhado no apêndice 14<sup>149</sup>, responderam ao questionário 40 professores, 32 ouvintes, 25 do gênero feminino, 1 do gênero masculino e 6 não se identificaram e 8 surdos, 6 do gênero feminino, 1 do gênero masculino e 1 não se identificou. Também destacamos as entrevistas, nas quais contamos com 4 professoras ouvintes, 1 que trabalha como intérprete em um dos períodos, 1 pedagoga, 2 professoras surdas que trabalham em CAEE-S (Centro de Atendimento Educacional Especializado - Surdez), 1 professor de educação básica regular, 1 professor que trabalha em escola especializada com a disciplina de

---

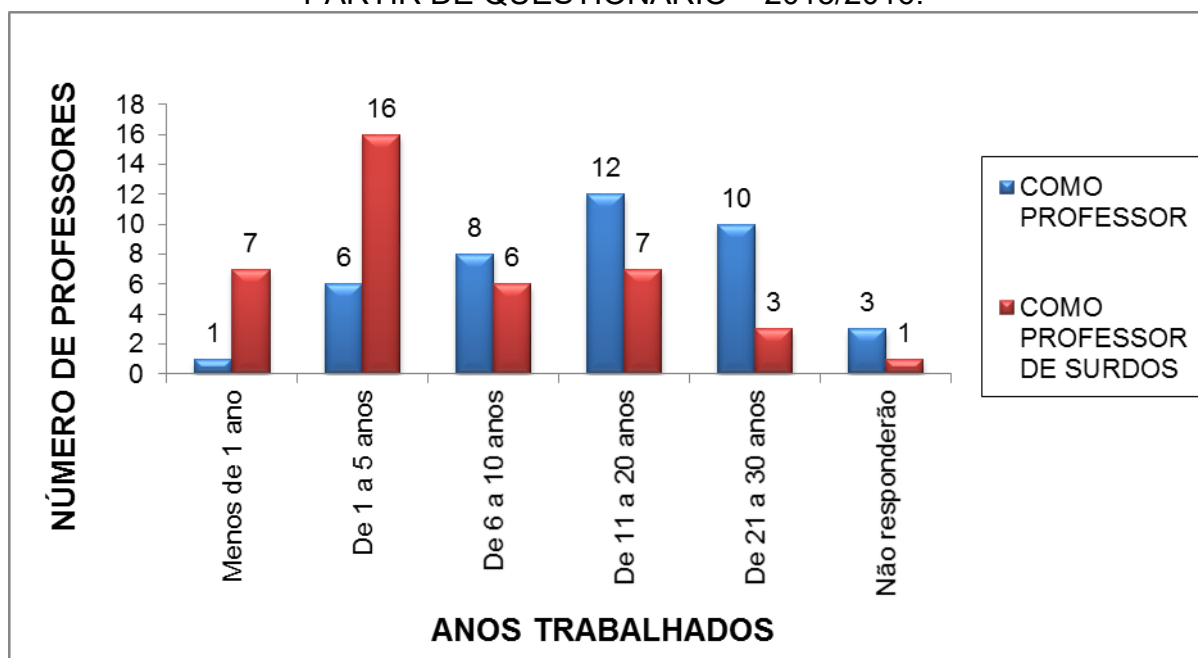
<sup>149</sup> Apêndice 14. Tabela 4. Participantes da pesquisa por gênero.

educação física, ainda entrevistamos 1 professora surda e 1 professor surdo que trabalham no nível superior.

A faixa etária dos participantes, como apresentado nos dados que constam do apêndice 15<sup>150</sup>, está entre 19 e 70 anos. Entre os ouvintes, a maior concentração de professores está entre os 41 e 50 anos e entre os surdos há variação entre 31 e 40 anos e 51 a 60 anos de idade.

Desses professores surdos e ouvintes, destacamos os dados que constam no gráfico J:

GRÁFICO J – TEMPO DE TRABALHO (PROFESSORES SURDOS E OUVINTES) A PARTIR DE QUESTIONÁRIO – 2015/2016.



Elaboração da autora – 2017

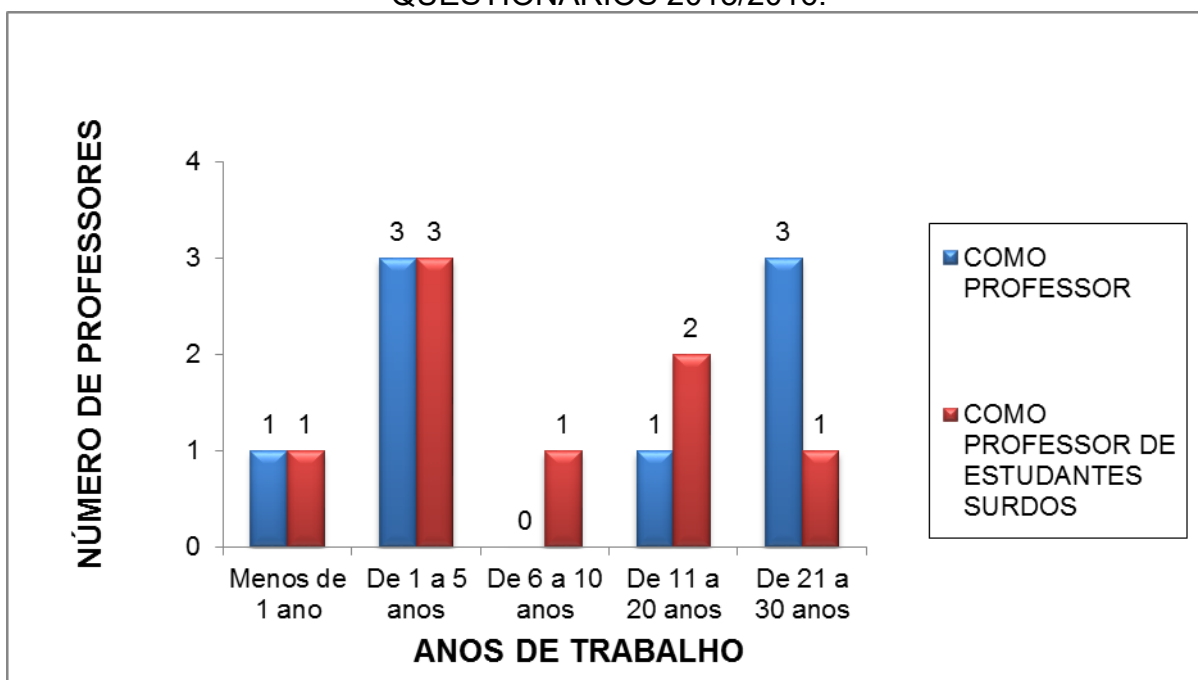
Observamos que 37 professores trabalham na educação há mais de 10 anos, mas quando se trata da educação para surdos, encontramos oscilação, 7 trabalham com surdos há menos de 1 ano, 16 entre 1 e 5 anos, 6 trabalham entre 6 e 10 anos e 7 trabalham como professores de surdos entre 11 e 20 anos, período em que os debates sobre o bilinguismo já estavam presentes no cenário educacional brasileiro ou em transição do oralismo ao bilinguismo.

Quando tratamos do professor surdo, consideramos importante apresentar os dados do gráfico que demonstram o tempo de trabalho como professor, no qual

<sup>150</sup> Apêndice 15. Tabela 5- Faixa etária dos participantes da pesquisa.

percebemos um equilíbrio no tempo de trabalho como professor e como professor de surdos conforme consta no gráfico K:

**GRÁFICO K – TEMPO DE TRABALHO COMO PROFESSOR - ANÁLISE ESPECÍFICA COM PROFESSORES SURDOS - COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS 2015/2016.**



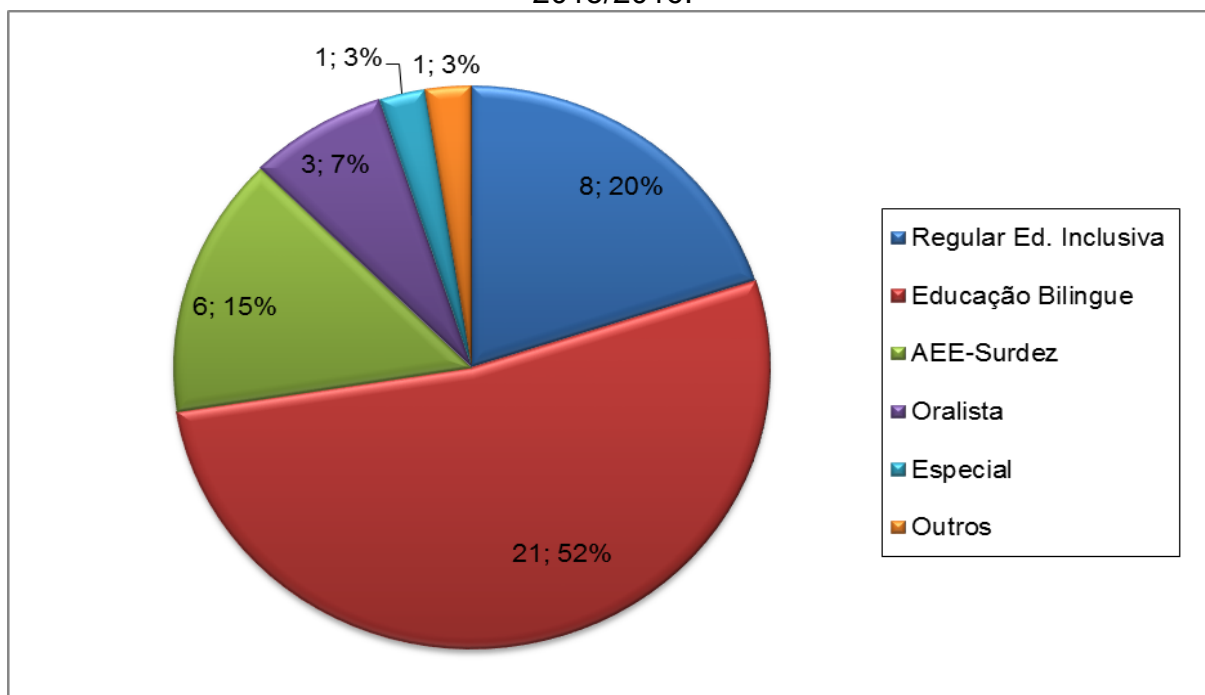
Elaboração da autora – 2017

A partir do Gráfico K, constatamos que a constituição do ser professor para o surdos caminha ao lado do ser professor, principalmente no tempo de implementação das políticas de Libras. O trabalho do professor surdo nas instituições está centrado nas escolas com perspectiva bilíngue e se constitui a partir de menos de 1 ano até 30 anos de trabalho.

Com base no Gráfico K, apontamos que há maior número de professores surdos em início de carreira na educação. Dos tipo de instituições em que os participantes trabalham apresentamos nos dados do Gráfico L, onde o número de professores está seguido por ponto e vírgula e posteriormente pela porcentagem referente ao geral.



GRÁFICO L – TIPO DE INSTITUIÇÃO QUE OS PROFESSORES TRABALHAM COM A EDUCAÇÃO DE SURDOS - CONFORME OS QUESTIONÁRIOS - 2015/2016.



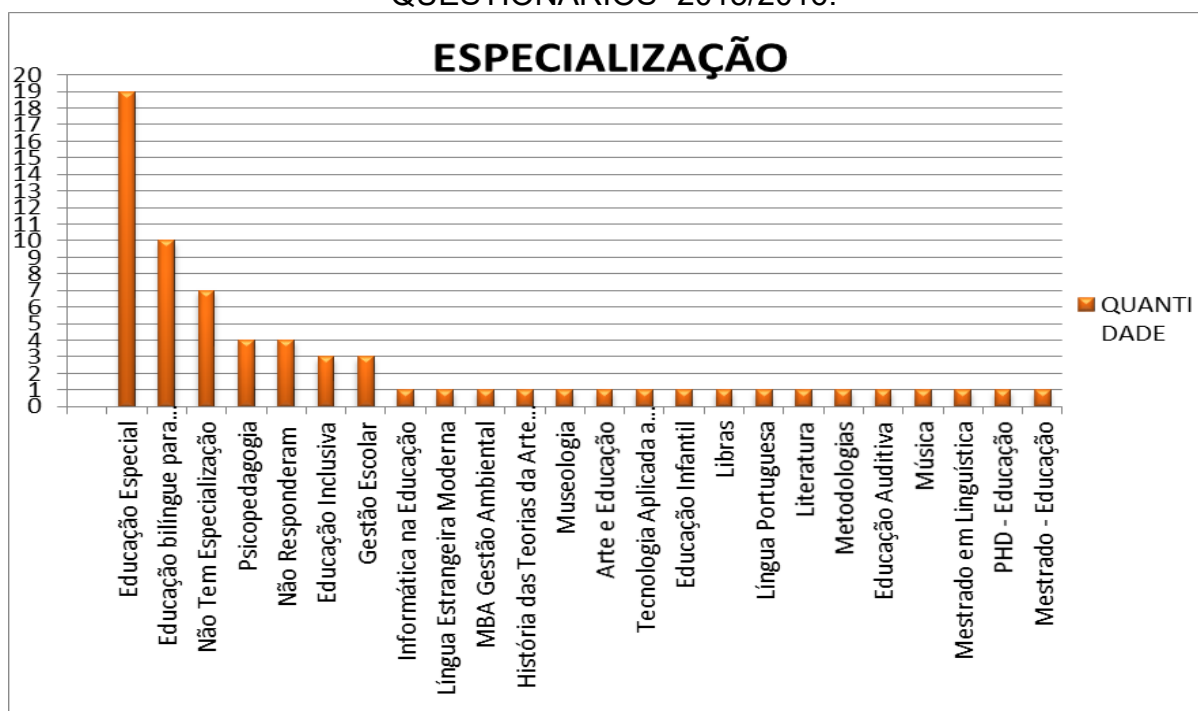
Elaboração da autora – 2017

Destacamos que a maior parte, que se constitui de 21 professores, ou 52% do total considerado, trabalha em escolas na perspectiva bilíngue; 8 professores, ou 20% da amostra, trabalham em ensino regular de educação inclusiva; 6 professores, ou 15%, trabalham no Atendimento Educacional Especializado na área; 3 professores, ou 7%, trabalham na escola oralista; 1 professor, ou 3%, trabalha em escola de educação especial; e 1 professor, ou 3%, trabalha em outros espaços que não nas instituições investigadas, para o qual apontamos o nível superior de ensino.

Os dados revelam que a maior parte dos participantes da pesquisa esta relacionada com educação em instituições especializadas na perspectiva bilíngue ou inclusivas.

Os participantes da pesquisa possuem formação em nível superior, muitos com cursos de pós-graduação em diferentes áreas. Destacamos que a indicação de especialização é apenas para conhecimento, pois há professores com mais de um curso de especialização. Para acompanhamento da análise, apresentamos o Gráfico M:

GRÁFICO M – REFERENTE À ESPECIALIZAÇÃO – CONFORME QUESTIONÁRIOS- 2015/2016.



Elaboração da autora – 2017

De acordo com os dados apresentados no Gráfico M, os professores, tal qual destaca a legislação nacional, são formados em nível superior e a maior parte deles possui mais de uma especialização. Há 19 professores com especialização em educação especial, destacamos 10 com especialização em educação bilíngue e 1 com especialização em educação auditiva, que tem a ver com a área abordada. Dos demais, 7 não possuem especialização, 4 não responderam e 23 têm especialização em diferentes áreas do conhecimento. Apontamos ainda que 2 professoras estão em conclusão de graduação em licenciatura e trabalham como estagiárias na educação de surdos.

Nesta subseção, apresentamos o perfil dos participantes da pesquisa, a partir da análise de questionários, num total de 40 participantes, 32 ouvintes e 8 surdos, professores de diferentes instituições, entre escolas específicas para surdos, escolas inclusivas e AEE (Atendimento Educacional Especializado).

Esses professores que participaram da pesquisa estão na faixa etária entre 19 e 70 anos. Um dado importante a ser ressaltado é que o professor surdo apresenta tempo de trabalho como professor e como professor de surdos equivalentes e que a presença desses professores surdos inseridos na educação, ao mesmo tempo em que reflete, pelo número e pelas condições de trabalho, uma

política colonialista, também aponta para a possibilidade de bilinguismo, quando esse requer professores surdos inseridos nas escolas para ensino e difusão da Libras.

Compreendendo a importância do trabalho dos professores para formação bilíngue de todos, passamos à próxima subseção, com objetivo de entender em que nível e condições o bilinguismo Libras-Língua Portuguesa está na formação do professor. Para tanto, considera-se os participantes de Curitiba e Região Metropolitana.

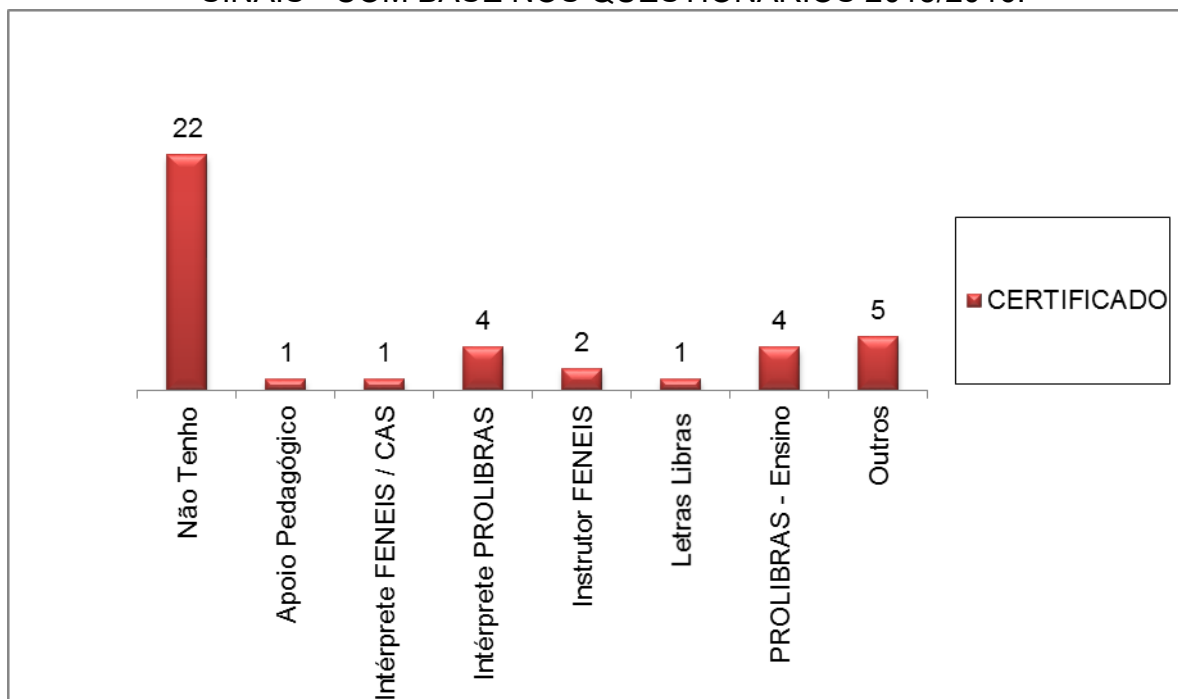
## 5.2 BILINGUISMO PRESENTE OU NÃO NO TRABALHO DOS PROFESSORES

Após apresentar quem são os professores que trabalham com surdos e participam da pesquisa, consideramos no questionário se os mesmos possuem certificado de proficiência em língua de sinais. Destacamos que no Paraná há três possibilidades de conquistar um certificado: pelo PROLIBRAS, o exame ofertado pelo MEC (Ministério da Educação) até 2016, o certificado emitido pela Feneis e o certificado emitido pelo CAS (Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos).

Os certificados das duas últimas instituições são alcançados mediante bancas de proficiência desenvolvidas durante todo o ano. Já o PROLIBRAS foi ofertado até 2016, e não tem mais sido realizado, pois responde ao Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que considerou o prazo de 10 anos para que o exame fosse desenvolvido, posterior a esse prazo, deve-se prover outras políticas para responder à regulamentação.

Diante da exigência de conhecimento e inserção da Libras na formação do professor, elaboramos questões relacionadas ao uso da língua de sinais, destacamos uma questão sobre a proficiência na Libras, cujo resultado pode ser observado no Gráfico N:

GRÁFICO N – SOBRE CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA DE SINAIS - COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS 2015/2016.



Elaboração da autora – 2017

No gráfico, destacamos que 22 dos 40 professores, ou seja, 55%, não possuem certificação de proficiência em Libras, 5 destacam que têm outro tipo de proficiência linguística, mas não para a Libras, 4 possuem certificado de intérprete PROLIBRAS, 4 possuem certificado pelo PROLIBRAS - MEC, para o ensino da Libras, 2 professores surdos têm certificado de instrutor de Libras pela Feneis, 1 tem certificado de intérprete de Libras pela Feneis ou CAS, 1 é formado no curso de Letras Libras e 1 tem certificado de apoio pedagógico. Observemos a tabela 3.

TABELA 3 – SOBRE CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA E NÍVEL DE FLUÊNCIA LINGUÍSTICA EM LIBRAS- BASE NOS QUESTIONÁRIOS 2015/2016

CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LIBRAS- CONSTA DO APÊNDICE 31		AUTOAVALIAÇÃO DE FLUÊNCIA EM LIBRAS – CONSTA DO APÊNDICE 32	
Não tem	22	Básico	10
Outros não especificados	5	Intermediário	8
Intérprete –PROLIBRAS/MEC	4	Avançado	8
PROLIBRAS- ensino	4	Em desenvolvimento	6
Instrutor FENEIS	2	Não sei avaliar	4
Apoio Pedagógico	1	Nativo	3
Intérprete CAS ou FENEIS	1	Insuficiente	1
Letras-Libras	1	-	-
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>Total</b>	<b>40</b>

Organização da autora – 2017.

É considerável o número de professores que trabalha com surdos e não **tem certificado de proficiência**. Há ainda uma contradição entre a certificação de proficiência e a fluência, o certificado de proficiência documenta o uso da Libras, mas a fluência tem a ver com o uso da língua de sinais nas situações de interação com os surdos e outros usuário dela da maneira mais natural possível, dentro dos mais diversos contextos.

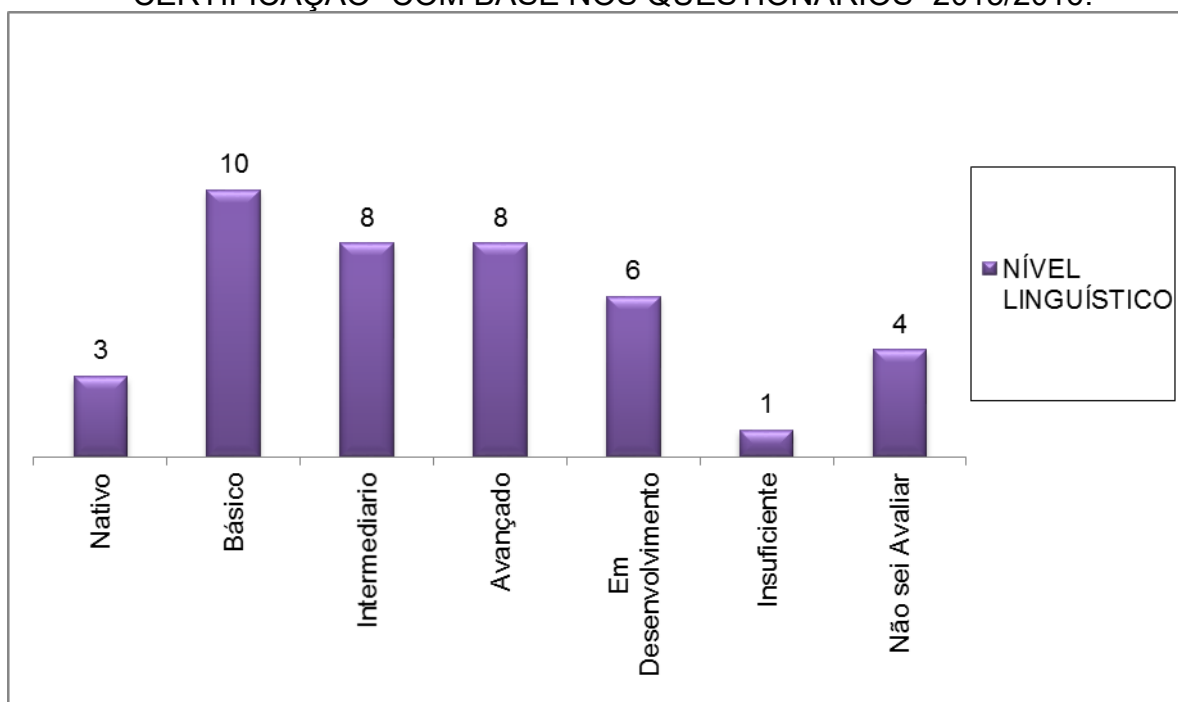
Essa realidade da falta de comprovação de proficiência pelos professores contribuiu com uma política para a modificação do cenário paranaense, quando a Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR) exigiu que os professores das escolas bilíngues que ainda não tinham certificado passassem por uma avaliação de proficiência em Libras no ano de 2017.

Essa ação pode significar avanço político na direção da educação bilíngue, se considerarmos as bancas de avaliação e a ocupação de vagas nessas escolas específicas para surdos por professores bilíngues com proficiência comprovada por certificado. Por outro lado, cabe investigar em que medida o Estado contribuiu com a formação e preparo desses professores para serem avaliados, sem culpabilizar pela ausência na estrutura dada. Isso porque, no relato dos professores, não houve formação continuada que concorresse para esse preparo, ainda há contradição quanto aos conhecimentos cobrados deles, se conhecimentos de intérpretes ou de professores das disciplinas relativas, pois tratam-se de atribuições diferentes.

Com essa realidade, muitos professores tiveram que deixar suas vagas nas escolas para surdos, mesmo após anos de trabalho efetivo nessas instituições, por isso, há que investigar as contradições presentes nessa ação.

Consideramos ainda o nível linguístico que os professores destacaram por autoavaliação, independente do certificado de proficiência, a partir do qual organizamos o Gráfico O.

GRÁFICO O – AUTOAVALIAÇÃO DO NÍVEL LINGUÍSTICO INDEPENDENTE DA CERTIFICAÇÃO- COM BASE NOS QUESTIONÁRIOS- 2015/2016.



Elaboração da autora – 2017

No Gráfico O, encontramos entre os professores 10 que se autoavaliam com fluência básica na Libras, 8 destacam uso intermediário, 8 em nível avançado, 6 destacam que estão em desenvolvimento, 4 não sabem avaliar seu próprio nível de fluência, 3 são surdos e nativos na língua de sinais e 1 destaca seu nível linguístico como insuficiente para a comunicação com surdos.

Observamos que entre os professores, 87% fazem uso de L.S (língua de sinais) em algum nível e desses, 20% destacam que possuem fluência em Libras no nível avançado. Os 13% restantes não fazem uso de Libras ou não sabem avaliar. Embora observemos uma falha referente à ausência de compartilhamento de uma língua comum por 13% dos professores, a maior parte, 87%, faz uso da língua de sinais. Esse dado quanto à proficiência e fluência na língua de sinais é importante

para o processo de ensino-aprendizagem de surdos. Autores da revisão de literatura, como Martins (2010), Silva (2012) e Costa (2013), afirmam que a língua de sinais precisa ser compartilhada entre estudantes e professores para que haja ensino-aprendizagem.

O não compartilhamento linguístico se constitui como uma barreira significativa na apropriação de conhecimentos. Costa (2013) destaca que o ensino sem que o professor conheça e faça uso da língua do estudante, quando há ausência de código linguístico compartilhado, trata-se de uma proposta deficiente, por isso é de extrema importância que o professor faça uso da Libras nos níveis mais elevados.

Campelo e Rezende (2014, p.73) criticam a política inclusiva do MEC, pois, como observamos nos dados, os estudantes surdos não encontram compartilhamento linguístico, mesmo nas escolas conveniadas, e ao solicitarem uma educação que os ensine em escolas específicas, como apontam na Carta Aberta (2012), são acusados de segregacionistas ou de guetização.

Santos (2011) aponta para a necessidade de um ambiente sociolinguístico com responsabilidade na formação para professores e no desenvolvimento de práticas de ensino bilíngues. O direito do surdo de ter acesso ao conhecimento por via da língua de sinais requer políticas mais elaboradas e precisa encontrar apoio no Estado. Ainda que seja um número considerável de professores que usam Libras em algum nível, não podemos deixar passar despercebido que apenas 20% dos professores destacam que fazem uso da Libras no nível avançado, o que favorece as mediações e interações. Constatamos que a língua de sinais, mesmo não sendo o único critério de qualidade, acesso e permanência para a educação de surdos, certamente é o principal.

Destacamos as entrevistas realizadas, para as quais apresentamos as siglas estabelecidas pela pesquisadora e que constam no apêndice 16<sup>151</sup>. Alertamos que a pergunta está em negrito após o P, que significa pesquisadora, e as respostas seguem como os termos destacados no apêndice que demonstram o tipo de professor e instituição em que o participante trabalha. Colocamos em caixas de texto para favorecer a leitura. Consideramos excertos de entrevistas:

---

<sup>151</sup> Apêndice 16. Quadro 14- Sobre as siglas usadas para os participantes da pesquisa.

### Questão: Independente de certificação, qual seu nível de fluência linguística?

EPO/AEE1: Em desenvolvimento. **A gente está sempre aprendendo**, eu acredito que estou sempre em desenvolvimento, aprendendo.

EPO/EI3: Eu **não tenho formação e nunca tive contato com a Libras**. Fiz aqui uns dias de Libras que tive a oportunidade na sala de aula e achei ruim porque tinha uns 40 minutos de Libras e depois ia para casa, mas é pouco né? (...) Temos uma demanda grande de compromissos e pouco tempo para estudar sobre Libras e sobre a surdez. Esse ano particularmente eu não tive, porque fora esses alunos aqui, eu tenho outra escola e, fora isso, falta tempo para estudar, pois você não para. Ainda saio daqui pensando neles e falta tempo até mesmo para elaborar uma aula boa do jeito que eles merecem. (...) às vezes não somos melhores professores justamente pela falta de tempo para elaborar do jeito que gostaríamos.

EPO/ES4: Fiz especialização e tenho certificado de apoio pedagógico da Feneis, acho que minha fluência em Libras é básica.

EPO/EI5: Sim, tenho certificação de Intérprete de Libras da Feneis, também o PROLIBRAS e da SEED. (...) Bom, eu posso dizer que tenho fluência em nível avançado na Libras.

EPS/AEE9: Utilizo Libras em nível avançado. Eu nasci em um lar de ouvintes, então a Libras não era comum, ninguém usava na família, todos oralizavam, então, quando entrei ainda bem pequena na escola, comecei a desenvolver a língua de sinais. Hoje minha mãe é intérprete, mas antes, ninguém sabia nem entendia Libras na minha casa. Meu pai sabe apenas o alfabeto. Eu fiz o exame do PROLIBRAS e estou aguardando o resultado, mas ainda não recebi. (obs. No final de 2015, a mesma teve sua certificação de proficiência).

EPS/AEE10: Antes eu não tinha muito domínio da língua de sinais, mas comecei a desenvolver, principalmente quando entrei na faculdade, passei a aprender e fazer uso da Libras em nível mais avançado.

Organização da autora – 2017.

É possível observar que a falta de certificação de proficiência na Libras se reflete na autoavaliação de fluência. Constatamos isso porque o professor que afirmou ter certificado de apoio pedagógico avaliou sua fluência como básica, o participante que diz estar em desenvolvimento não tem certificação de proficiência e o que destaca ter nível avançado de fluência, tem certificado como intérprete de Libras.

Para os professores de surdos, em que pese as escolas em que os pais formalizam o pedido de educação sem língua de sinais, há compreensão de que o conhecimento linguístico e das especificidades dos surdos são base para o bilinguismo e, portanto, para a educação que respeite os estudantes.

A categoria da mediação, conforme destaca Cury (1988), aparece nas análises porque a educação é prática mediadora. Com base em Vigotsky (2007, 1987), destacamos que o professor é essencial para realizar as mediações com o estudante, é ele que vai auxiliar a realizar aquilo que o estudante ainda não faz sozinho, mas que com a orientação e apoio de alguém mais experiente, é capaz de realizar.

A partir da mediação, o estudante pode apresentar melhor desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Vigotsky (1996, 2007 e 2009) nos diz que a



linguagem é de extrema importância e para os surdos a língua de sinais (ou mímica, linguagem dos gestos, como apresenta em suas obras) é essencial nas mediações com as crianças surdas, dentro de determinados contextos.

Ainda que os professores na escola inclusiva possam contar com o apoio de um intérprete educacional, é importante que tenham domínio linguístico para realizar as mediações com o estudante. Mesmo que o professor não seja o único responsável pela inclusão da criança surda, não há como mediar em situações como: **“Eu não tenho formação e nunca tive contato com a Libras”** (EPO/EI3), apresentada pela professora ouvinte em sua entrevista.

Quando consideramos com os professores sobre dificuldades e facilidades que encontram no trabalho, organizamos o apêndice 17<sup>152</sup>, no qual analisamos a visão dos professores ouvintes quanto às facilidades e dificuldades no trabalho.

Como facilidades, os professores ouvintes destacam os recursos visuais e até mesmo o número reduzido de estudantes em sala e o apoio do intérprete nas aulas. Também destacam o interesse, compromisso e capacidade do estudante surdo para a aprendizagem. Apresenta-se com grande significação as relações interpessoais de afinidade, carinho, o gostar, que apontam para questões imbricadas no processo, mas que não são propriamente pedagógicas, referem-se às relações humanas.

Também se destaca o apoio do intérprete e da visualidade para o trabalho e desenvolvimento da memória, o que contribui com a aprendizagem para todos e não apenas para os surdos. A característica visual dos surdos está presente no Artigo 2º do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005).

Quanto às dificuldades nas mediações necessárias, há destaques para a falta de domínio do professor e outras próprias das línguas em uso nas aulas com surdos. Apontam falta de participação da família, fenômeno que aparece sempre que é tratado da escola pública. A desvalorização da formação para o professor é apresentada como dificuldade, bem como o acesso aos materiais e outros recursos para o trabalho, a carência na oferta de cursos e de formação continuada.

Embora seja apresentada como facilidade, a presença do intérprete vem, contraditoriamente, num contexto de desconfiança na relação com o professor. Se o professor não tem domínio sobre os processos de trabalho, não tem como conferir se o intérprete realmente diz o que ele gostaria que fosse dito, se cumpre com suas

---

<sup>152</sup> Apêndice 17. Quadro 15. Facilidades e dificuldades dos professores OUVINTES para o trabalho por ordem de destaque – base nos questionários.

atribuições. Um apontamento relevante está no cuidado destacado pelo professor que entende o surdo como dependente do intérprete, consideramos que o professor quando não tem acesso à formação, desconhece e desconfia, pois entre os professores que dominam, não há essa consideração, há parceria e trocas.

Ainda há as dificuldades conceituais e de interação entre professores e estudantes para que as mediações aconteçam. Há tendência de autculpabilização dos professores pela falta de formação específica e de conhecimento das metodologias para o trabalho. Ainda consideram que os surdos apresentam pobreza na escrita e dificuldades de aprendizagem pela falta da língua oral.

A questão da acessibilidade e de materiais adaptados, próprios para a educação de surdos, está presente tanto nas facilidades quanto nas dificuldades. Isso nos leva a sugerir pesquisas referentes ao tema.

Quanto aos professores surdos, apontamos o apresentado no apêndice 18<sup>153</sup>, os professores surdos não veem a inclusão como um problema, desde que os ouvintes saibam Libras, porque fizeram ao menos o curso básico. Svartholm (2014) nos diz que maior parte dos usuários de Libras hoje são ouvintes e não os surdos, pelas condições materiais de existência. Temos, por parte dos professores surdos, apontamentos quanto aos recursos materiais usados no desenvolvimento da aula, esses são apresentados tanto como facilidade quanto como dificuldade de organização, aquisição, acesso, uso e planejamento, corroborando o destaque nos parágrafos anteriores.

Também contribuem com o que dizem os professores ouvintes e apontam como ponto positivo para facilitar as interações a presença do intérprete educacional.

Outro fator muito debatido na revisão de literatura, principalmente por Martins (2010) e em Fernandes (2014), e que se comprova, são as dificuldades para a aprendizagem da leitura e escrita, para ideias abstratas e quanto ao uso e domínio de Libras por professores e também por estudantes surdos.

Encontramos nas respostas um destaque que alerta para resquícios colonialistas que levam à desconfiança, apresentada num excerto em que uma participante surda responde à questão da seguinte maneira:

---

<sup>153</sup> Apêndice 18. Quadro 16. Facilidades e dificuldades dos professores **surdos** para o trabalho por ordem de destaque – base nos questionários.

**Questão: Quais facilidades e dificuldades que enfrenta no seu trabalho como professor?**

PSNS: Não tenho dificuldades, quais poderiam ser? Porque sou surda?

**P. A mesma pergunta feita há um professor surdo é respondida da seguinte maneira:**

PSNS2: Sempre senti falta de apoio, sim! O que é primordial hoje, ter um intérprete que auxilie em sala na aula, claro que ele não precisa estar em todos os lugares junto, mas na escola é essencial, pois auxilia na comunicação em reuniões, nos debates, exposição de ideias, nos planejamentos em grupo, conselhos de classe, mas se o intérprete falta, há barreiras na comunicação.

Organização da autora – 2017.

A resposta dada pela professora que trabalha no nível superior de ensino deixa aparente a desconfiança dos surdos em relação aos propósitos colonialistas historicamente colocados em práticas nessa sociedade. Como destaca Fanon (2008), a colonização requer mais do que a subordinação material de um povo, mas fornece meios pelos quais as pessoas são capazes de se entenderem e de se expressarem. Vemos que a intenção estava em analisar o trabalho e não dificuldades relacionadas às condições de ouvir ou não.

O participante 2 aponta a inserção do intérprete como uma das condições para sua acessibilidade linguística na instituição, seja para comunicação, para os debates ou outros momentos e situações, devido às barreiras encontradas no espaço de trabalho. Mesmo reconhecendo que não é necessário que esse profissional esteja junto em todas as situações, a sociedade está organizada para as interações pela língua oral e diante disso, o professor surdo pode perder informações essenciais na instituição, portanto há que se considerar o intérprete mediador para o professor na escola inclusiva e mediador das mediações que esse professor faz para o estudante surdo por meio das interações Libras-Língua Portuguesa.

A desconfiança da participante PSNS nos mostra reação à subalternidade de classe a que foram colocados os surdos ao longo da história humana, principalmente na escolarização, por esse motivo a resposta “...**dificuldades, quais poderiam ser? Porque sou surda?**”, embora pareça ríspida, apenas evidencia o sentimento de não-pertencimento que precisa ser trabalhado a partir do resgate e valorização da história, vivências e capacidades dos surdos, que por muito tempo foram negadas.

Para compreendermos a organização do trabalho pedagógico para a educação básica de surdos e como se estabelecem as mediações, passamos à próxima subseção.

### 5.2.1 O bilinguismo na organização do trabalho pedagógico dos professores da educação básica

Posso responder claramente? Deste jeito ele não se beneficia. Principalmente no caso dele, ele não adquiriu ainda a sua primeira língua L1, fica muito complicado. (...) no centro ele está fazendo atendimentos sozinho também, ou quando faz em grupo é com oralizados e isso não ajuda, pois na realidade ele deveria estar convivendo com seus pares surdos. O que se tem observado é que as mantenedoras estão separando os pares e como a educação bilíngue vai se tornar realidade? O modelo que ele tem são os ouvintes. (EPOEI.2)

Iniciamos a subseção analisando como os professores trabalham com surdos e em quais condições, a epígrafe que inserimos mostra que a realidade de muitos surdos não supera as imposições de língua hegemônica, por meio de uma inclusão que impõe o trabalho colonialista com os surdos. No caso da epígrafe, o desespero da professora estava em compreender como e quando pode haver aquisição de uma língua pelo estudante em questão, pois em sala de aula inclusiva estava impossível. Isso porque a professora regente não tem domínio linguístico e no AEE, a criança surda está entre as crianças oralizadas, mas esse estudante em questão não teve aquisição de nenhuma das línguas que lhe permitissem interações dialógicas.

Compreendemos que o trabalho do professor em sala de aula precisa estar organizado para que os estudantes se apropriem do conhecimento cientificamente produzido pela humanidade, independente de especificidades, e embora não consideremos como um problema do professor, mas como desconsideração de todo o sistema, analisamos a questão da organização do trabalho pedagógico com a pergunta: Como você organiza seu trabalho pedagógico?

Essa questão foi organizada como questão aberta, permitindo a apresentação de até cinco itens considerados essenciais pelos participantes e por meio deles, compreendemos as possibilidades de mediações. O Quadro 17, que consta no apêndice 19<sup>154</sup>, traz nas informações, em ordem de importância para os professores, a organização do conteúdo em primeiro lugar, seguido pela elaboração do plano de aula, estudos e pesquisas, organização e seleção de recursos visuais e adaptação das formas de exposição dos conteúdos, ainda conta com o preparo de *slides* e a avaliação.

---

<sup>154</sup> Apêndice 19. QUADRO 17. COMO ORGANIZA SEU TRABALHO PEDAGÓGICO? ATÉ 5 ITENS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA- BASE NOS QUESTIONÁRIOS.

Os professores apontam para especificidades relacionadas à organização e uso da língua de sinais para interpretação e produção textual, antecedência de conteúdos e do próprio vocabulário. Em relação aos oralistas, esses destacam a clareza e fluência oral e verificação cotidiana dos aparelhos de amplificação e dos resíduos auditivos.

Encontramos aqui a presença da educação como direito e enquanto serviço na prática dos professores, o que se explica pela metodologia e postura assumida pela instituição. Se por um lado há preocupação com o processo de ensino-aprendizagem do estudante, encontramos professores que precisam comportar-se como clínicos cuidando de serviços relacionados aos recursos tecnológicos como AASI (Aparelho de Amplificação Sonora Individual), FM (Frequência Modulada), implantes cocleares e outros, porque pela política da instituição alguns desses serviços também cabem aos professores.

Em que pese o trabalho pedagógico por eles desenvolvido, as atribuições clínicas não podem ficar sob responsabilidade dos professores.

Consideramos a preocupação desses trabalhadores em modificar práticas quando destacam suas organizações, adaptações e preparo específico para ofertar ensino de qualidade, mesmo diante da realidade de professores com conhecimento básico da língua dos estudantes. Encontramos na organização a consideração em rever a prática e fazer mudanças sempre que necessário para o sucesso do processo pedagógico.

Na justificativa quanto aos aspectos elencados como indispensáveis para a organização do trabalho dos professores, alguns dos participantes justificaram sua resposta. Para tanto, consideramos excertos dos apontamentos<sup>155</sup> dados pelos participantes da pesquisa, retirados dos questionários.

**Questão: Como você organiza seu trabalho pedagógico? Destaque em ordem de importância até 5 aspectos que não podem faltar na sua organização e justifique como se organiza:**

POES- 6: **Sempre com intérprete.**

POES-7: O meu trabalho é organizado com: planejamento, adaptações para Libras, montagem de slides com imagens, aula teórica com explicações e imagens e aulas práticas.

POAEE – 22: A organização é feita partindo do conhecimento que o aluno tem para se chegar a um objetivo determinado.

Organização da autora – 2017.

<sup>155</sup> Os números inseridos destacam a ordem em que os questionários foram tabulados.

Consideramos o professor 6, quando ressalta que se organiza “**Sempre com intérprete**”, esse busca fazer uso do que a educação tem proporcionado a ele como recurso de acessibilidade, mas é necessária formação para resolver essa lacuna. Há que se promover e assegurar formação bilíngue para que o professor não se sinta desprovido das condições necessárias para realização do seu trabalho.

Para que haja mediações efetivas, o professor precisa ter conhecimento dos processos de trabalho e desenvolvê-los bem, ou seja, precisa de condições para transmitir os conteúdos e favorecer a apropriação dos conhecimentos ao estudante surdo, com a possibilidade, mas também independente da presença do intérprete. Isso não pode ser tomado como uma responsabilidade do professor, mas de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Essa carência da posse dos meios para o trabalho pode ser resolvida com apoio da equipe pedagógica e com formação adequada, o que exige investimento do Estado e não somente da instituição e seus trabalhadores.

Além dos excertos analisados acima, apresentamos POEO - 29, POEO – 30 e POEO - 33, os quais destacam seguir a metodologia oralista proposta pela instituição, que segundo os participantes é de total eficácia e orienta no trabalho pedagógico. Quando damos atenção também à escola oralista é por entender o que Quadros (2005)<sup>156</sup> ressalta como ‘a escola que o sistema permite’, quando analisa as ações do Estado de Santa Catarina e observa a contradição entre o que os movimentos surdos solicitam e a ideia de inclusão do sistema.

Consideramos que as políticas neoliberais levam os slogans de sociedade justa e igualitária e a transferência da ideia de que incluir é tornar iguais, portanto, a escola oralista realiza essa função com formalização dos pais, encaminhamento dos clínicos e respaldo da mesma política que defende a educação em escolas bilíngues para surdos.

Com a ideologia da normalização e igualdade, há a inculcação do que é aceitável e possibilidades de financiamento para implantes cocleares pelo Sistema Único de Saúde (SUS), que vêm permitindo que os surdos ‘ouçam’. Assim, os pais, em grande maioria ouvintes, dão mais atenção ao que a clínica orienta, do que à Pedagogia, pois esta tem se omitido das discussões e por muitas vezes

---

<sup>156</sup> QUADROS, 2005. Disponível em: < <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151544int.pdf>>

encontramos nessa área o desconhecimento de questões essenciais para que a inclusão aconteça.

Mesmo que consideremos a validade dos tratamentos e oportunidades de ‘normalização’, a concepção a que nos associamos é a perspectiva socioantropológica do surdo que luta pelo bilinguismo, para tanto, apenas fazê-lo ouvir e falar não garante apropriação de conhecimentos, é necessário ir além. Em entrevista com a gestão da escola oralista, perguntamos sobre a língua de sinais e o que acontece quando a criança não se desenvolve bem na metodologia com a oralidade, para a qual temos a seguinte resposta nos excertos de entrevistas:

**Questão: A língua de sinais é usada pelos alunos na escola? E quando ele não se apropria da oralidade?**

G.5<sup>157</sup>- Eles usam (a Libras) entre si, mas nós, no nosso trabalho, não utilizamos, pois como a metodologia é específica, trabalhamos dentro da Língua Portuguesa e nossos alunos estão todos sendo incluídos no ensino regular e então, se não trabalhamos isso com eles, eles terão muitas dificuldades lá fora na comunicação. Nós **não temos nada contra a Libras, inclusive em certos casos nós encaminhamos para outras escolas, porque às vezes não dá conta quando a tendência é para Libras, aí nós encaminhamos para outras escolas**. Eles, entre eles, se comunicam, mas no trabalho mesmo com a metodologia, todos eles são incentivados a falar.

Organização da autora – 2017.

A escola é responsável pela formação pela oralidade, no entanto, não há um tempo específico para definir quando a criança não apresenta resultados qualitativos na oralidade, portanto, ao observarem que uma criança apresenta ‘tendência’ para Libras e não para o método específico da instituição, ela é encaminhada à uma escola que trabalhe com língua de sinais.

Entretanto, não há indicação de tempo, o que nos leva a considerar que essa probabilidade pode causar perda de tempo oportuno para o desenvolvimento bilíngue, ainda que seja em Libras e oralidade e pode resultar em práticas subalternas e perdas consideráveis nas relações humanas e interações em geral.

Quanto à metodologia que os professores compreendem que contribui mais e melhor com a apropriação de conhecimentos pelos surdos, apontamos a seguinte questão: “Qual a melhor filosofia ou metodologia para a educação de surdos?<sup>158</sup>”. Tivemos 25 dos participantes destacando algo que se relaciona com o bilinguismo,

<sup>157</sup> G é a sigla usada na tese para Gestão e o número que segue está de acordo com a sequência de visitas in loco por instituição.

<sup>158</sup> Apêndice 20. Quadro 18. Qual a melhor filosofia ou metodologia para a educação de surdos? – Base nos questionários.

como educação bilíngue, bilinguismo, metodologia visual, metodologias com o uso da Libras e outros.

Quanto à filosofia ou abordagem adotada pela escola, organizamos e analisamos o Apêndice 22<sup>159</sup>, e encontramos 21 professores que trabalham em escolas com a abordagem bilíngue (52,5% dos questionários), 8 trabalham em escola com abordagem oral e 3 não sabem ou destacam que a abordagem da instituição não é clara. Destacamos nos excertos a justificativa de alguns desses professores retiradas dos questionários:

Questão aberta: **Qual a filosofia ou abordagem adotada pela escola em que você trabalha com surdos? Justifique:**

PILEI-1: Supostamente educação bilíngue, mas **acho que poucos sabem o que é**.  
 POES-2: L1 Libras e L2 Língua Portuguesa na modalidade escrita.  
 POES-10: Bilinguismo. **Se busca isso, mas** temos muitos professores novos que ainda estão aprendendo.  
 POES-12: **Bilinguismo, mas a proposta não é efetiva**.  
 PILEI-19: Não sei. **É uma escola com apenas um aluno surdo** incluso.  
 POEO-29: **Oralidade é o melhor para eles**.  
 POEO-33: Ensinamos Língua Portuguesa oral e escrita com **reabilitação auditiva**.

Organização da autora – 2017.

A realidade das instituições mostra que a educação bilíngue ainda não está posta ou definida, como disse PILEI-1 “**acho que poucos sabem o que é**”. As instituições assumem, em grande parte, a abordagem bilíngue, mas ao justificar destacam que os professores estão aprendendo ou que a proposta ainda não se efetivou. Ainda temos os professores que compreendem que a oralidade e a reabilitação auditiva é o melhor para os estudantes surdos.

Embora os movimentos surdos venham destacar a importância da escola que lhes ensine, observamos que as ações estão centradas no primeiro período das políticas, numa perspectiva neoliberal, com *slogans* inclusivistas, mas que delegam à escola a responsabilidade de colocar essa inclusão de mercado em prática e, portanto, a educação bilíngue permanece como ‘um *slogan*’, se perfazendo numa inclusão excludente para os surdos, como destaca Kuenzer (2005), de algum modo flexibilizando o processo, ou seja, fragilizando.

---

<sup>159</sup> Apêndice 22. Quadro 20. Qual a filosofia ou abordagem adotada pela escola em que você trabalha com surdos? Justifique. (Observação pergunta feita apenas para os professores ouvintes).



Ao afirmar a reabilitação e a oralidade como o melhor, apontamos para ações colonialistas em que muitos professores e instituições se firmam, pois o modo como o professor aprendeu a ensinar se reflete nas ações pela oralidade.

Não intentamos desconsiderar a perspectiva oral e nem seria justo, já que se trata de uma garantia exarada na legislação vigente, mas defendemos o que os surdos desejam para si, compreendemos e acordamos com o lema 'nada sobre nós sem nós' e apresentamos a perspectiva bilíngue como ideal para a educação de surdos. A partir da língua de sinais, os surdos podem se desenvolver em situação de bilinguismo e, com eles, toda a comunidade escolar precisa estar envolvida nessa política.

Bakhtin (1988) afirma que a dialogia é essencial para o desenvolvimento e interações e Vigotsky (1996 e 2007) destaca que para o surdo o melhor ensino é aquele que tem os gestos, ou os sinais como elemento mediador e é nisso que nos firmamos.

Mesmo que as instituições apontem para uma perspectiva, filosofia ou abordagem, importa-nos conhecer pelo trabalho, que também é formativo, qual a abordagem usada na prática dos professores no interior das escolas, ou das salas de aula. Para tanto, organizamos o Apêndice 23<sup>160</sup>, com base nos questionários respondidos por 32 professores ouvintes.

Consideramos dessa análise que 13 professores, ou 40,6% da amostra, destacam que fazem uso do bilinguismo na prática de ensino, 9 fazem uso da oralidade, 3 fazem uso da comunicação total, que requer todos os recursos possíveis, desde os gestos, aparelhos de amplificação sonora e oralidade para o ensino, 5 dizem que não sabem ou que a abordagem não está bem definida na prática e 2 não responderam. Quanto às justificativas, destacamos os excertos retirados dos questionários:

**Questão aberta: Na prática cotidiana dos professores qual a abordagem adotada? Justifique. (Observação: pergunta feita apenas para os professores ouvintes)**

POES-2: L1 Libras e L2 Língua Portuguesa.

POES-4: **Comunicação total**, com uso de vários recursos para se comunicar e se fazer entender.

POES-6: Não sei, eu tento todas as maneiras possíveis.

---

<sup>160</sup> Apêndice 23. Quadro 21. Questão: Na prática cotidiana dos professores qual a abordagem adotada? Justifique. (Observação: pergunta feita apenas para os professores ouvintes)

POES-12: **Ainda busca-se um método.**

PILEI- 18: **Nem todos os professores conseguem uma boa comunicação com** surdos através da língua de sinais.

PILEI-19: **Nas escolas são todos professores ouvintes e sem conhecimento da Libras.**

POEI- 21: Bilíngue, mas só há um aluno surdo na escola.

POEB-23; **Bilíngue, embora necessite de aprimoramento metodológico e linguístico.**

POEO-33- Oralidade, temos metodologia própria.

Organização da autora -2017.

Quando só há um estudante surdo matriculado na escola, dificilmente se poderá afirmar que a prática é bilíngue. Entendemos que para ser bilíngue a língua de sinais precisa circular em toda a comunidade escolar e em todos os momentos e espaços onde o surdo estiver. Fernandes e Moreira (2014) abordam esse tema como bilinguismo social.

Entendemos que se a língua de sinais circula apenas nas mãos do surdo e do intérprete, dificilmente as mediações serão diretas e efetivas, há maior dificuldade em assegurar o bilinguismo ou a educação bilíngue na instituição, pois o trabalho com esse estudante estará relegado ao intérprete e não ao professor e à comunidade escolar.

No caso de POES-6, professor que trabalha em escola para surdos e que nos diz que tenta mediar de todas as maneiras possíveis, ou de POES-12, que diz “Ainda busca-se um método”, apontando para a fragilidade no processo de ensino dos surdos e de formação de professores, questão abordada por Vieira-Machado (2016), que diz que não existe uma metodologia bilíngue, mas tentativas e experiências de bilinguismo.

POEB-23, professor que trabalha em escola bilíngue, nos diz que a prática dos professores na sala de aula é bilíngue, mas necessita de “aprimoramento metodológico e linguístico”.

O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o PNE (2014-2024) e também as leis específicas da educação inclusiva defendem a educação bilíngue, também presente na lei mais recente, Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que no artigo 27, item IV, destaca a oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas.

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (MEC, 2008), também há destaque para o Decreto nº 5.626/2005, falando sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a

certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Trata também da organização da educação bilíngue no ensino regular, portanto não é aceitável que ainda estejamos em discussão sobre qual é a melhor metodologia ou abordagem de ensino para os surdos.

Os doutores surdos defendem que o melhor seria que toda criança surda pudesse, independente da sua família, crescer bilíngue em LS e qualquer outra oral ou escrita, mas que não lhes impedisse do acesso à sinalização. Essa questão pode ser encontrada na carta aberta (2012).

Com a perspectiva de inclusão e a dupla matrícula, há inversão do *lócus* de ensino e de apoio, ou seja, de direito à educação e de serviços educacionais. A autora Martins (2010) destaca que a Língua Portuguesa como L2 (segunda língua) para surdos deveria acontecer em contraturno no AEE, mas a lógica de organização se inverteu para as salas comuns. O que queremos ressaltar e já apontamos na seção anterior é que os centros de AEE vem se responsabilizando pela educação real dos surdos, a qual não acontece nas salas regulares pelas condições próprias do ambiente inclusivo ofertado pelo sistema.

Esse projeto é o limite das políticas de inclusão que esse sistema consegue organizar como bilíngue e está representado no Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011). Se é possível uma inclusão para as demais pessoas em escola ou sala regular, voltamos a afirmar, não é simples para o surdo, pois não há como garantir sucesso e oportunidade de aprendizagem de ambas as línguas, L1 e L2, simultaneamente sem que as perdas aconteçam, principalmente porque na inclusão não há garantias do uso de língua compartilhada.

Afirmamos nossa posição de que o bilinguismo é essencial para a educação de surdos e com isso para a formação de professores bilíngues a fim de assegurar educação bilíngue. Com essa afirmação, passamos à próxima subseção.

### 5.2.2 O bilinguismo na formação dos professores de surdos

**Do jeito que está fica impossível aprender igual.** Você vai para a escola e vê que **os surdos estão isolados**, os **professores não sabem a língua de sinais**, não usam recursos visuais, **muitos professores também são alunos das faculdades**, mas já estão no ensino médio dando aula para nós; como vão aprender igual aos ouvintes? Impossível! (EPSAEE-9)

Iniciamos a subseção com uma denúncia na epígrafe, que posteriormente analisaremos, mas que traz reflexão quanto a ser ‘impossível’ aprender em igualdade.

Para compreender em que nível e de que modo o bilinguismo está presente (ou não) na formação de professores, consideramos o conteúdo do apêndice 24<sup>161</sup>, nele buscamos observar se a Libras é componente curricular no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes surdos nas instituições pesquisadas. A lei paranaense 12.095/1998 (PR) destaca no artigo 3º, parágrafo único, que: “Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no currículo da rede pública de ensino e dos cursos de magistério de formação superior, nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais.” e, atendendo ao Decreto nº 5.626/2005:

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma **perspectiva dialógica, funcional e instrumental**, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como **disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental**, no ensino médio e na educação superior. (BRASIL, 2005)

A Libras, conforme o assegurado nos documentos citados, precisa estar presente como disciplina tanto para surdos quanto para ouvintes. O Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) exara que a Libras deve fazer parte como disciplina de complementação curricular na formação inicial dos professores e como complemento da base nacional comum na educação infantil, ensino fundamental e médio.

Na análise da questão que consta no apêndice 24, encontramos 18 professores que responderam que a Libras é disciplina curricular na escola que trabalham e 22 que se dividem entre as resposta negativas e as que expressam dúvidas como “não”, “não sei” e “não respondeu”. Isso faz com que respostas positivas e negativas sejam equivalentes, sendo que 14 professores disseram que

---

<sup>161</sup> Apêndice 24. Quadro 22. Na escola em que você trabalha com surdos, Libras é ofertada como disciplina curricular? – Base nos questionários.

não. Na justificativa dos professores quanto à resposta dada à questão, apresentamos os excertos retirados dos questionários:

**Questão aberta: Na escola em que você trabalha com surdos, Libras é ofertada como disciplina curricular?**

**Quanto aos que responderam sim, encontramos as seguintes justificativas:**

5 destacaram que é ofertada apenas para os alunos.

2 destacaram que é ofertada para estudantes do ensino fundamental.

POES-13, POES-9, POEB-23 dizem que: Aos alunos, à toda a comunidade escolar e professores.

POES-12 e POEB- 24 dizem que: é ofertada aos estudantes de 6º ao 9º ano.

PILEI-18 diz que: não está sendo ofertada neste momento.

**Quanto aos que responderam que não:**

POEO- 34 diz que: Não é ofertada porque o histórico da escola é oralista.

POEO-25, 26 e 27 dizem que: Não é ofertada porque não faz parte da filosofia da escola.

POEI-21 diz que: Só tem um surdo na escola e há falta de interesse, pois a secretaria de educação encaminhou um professor que veio apenas em algumas aulas devido à falta de transporte.

Organização da autora – 2017.

Embora o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) assegure que a Libras deve ser inserida como disciplina curricular, constatamos que, principalmente na organização das escolas inclusivas, isso não tem sido realidade.

Nas entrevistas com a gestão das escolas inclusivas, não encontramos a Libras como disciplina, mas representada em breves aulas de 40 a 50 minutos, que se dividem em espaços e tempos não determinados, de acordo com as possibilidades de organização da secretaria de educação, seja municipal ou estadual. Para justificar, trazemos excertos das entrevistas dos professores que trabalham com surdos:

**Questão: Nesta escola, a Libras é disciplina curricular?**

**PROFESSORES OUVINTES**

**EPOAEE-1:**

**Não é ofertada na escola inclusiva por questões de falta de profissionais e tempo** para desenvolver o trabalho, mas no AEE é trabalhada, sim, como uma disciplina. É que nós trabalhamos no AEE com programas, temos a língua de sinais, temos a Língua Portuguesa, temos o apoio pedagógico, que é o meu caso. Nós temos a Libras trabalhada com instrutor surdo, mas não é certificado como instrutor. O instrutor que temos está fazendo curso, tínhamos um instrutor com formação, mas foi dispensado. Temos mais de um instrutor, mas sem certificação. **Obs. Essa professora trabalha em dois espaços: AEE e EI.**

**EPOEI.2-** Ele está agora se familiarizando com a escola e a escola com ele, **a mantenedora querendo reduzir despesas acaba interrompendo o transporte, os cursos já não tem mais**, a coordenação falou do instrutor que não tem no município. Dispensaram o que tinha anos de trabalho na rede, mas não contrataram mais ninguém. **Descentralizaram os surdos e todos perderam as referências. A parte clínica é mais barata do que a educação de surdos, né?**

**EPOES.4-** Sim, **é ofertada apenas para os alunos, os professores e funcionários não participam**. E mesmo os alunos que oralizam também participam das aulas de Libras. A gente procura não oralizar com eles, mas como existe na escola professores que não entendem Libras.

então fica meio a meio, entre falar e língua de sinais.

**P. Então na escola há professores que não usam e não sabem língua de sinais?**

EPOES.4- Não. Hoje não, mas tinha...

EPOEI-5: **Curricular, não.** Porque talvez não considerem a Língua de sinais tão importante quanto o inglês, o espanhol, senão já seria uma disciplina na proposta curricular.

**PROFESSORES SURDOS:**

**Mas nas escolas onde estudou, a Libras era, ou agora é, disciplina no currículo?**

**EPS/AEE-9: Não dá para chamar de disciplina, porque é um curso,** eu acho. Vamos à escola onde tem surdos uma vez por semana e trabalhamos por 45 minutos, acho que é isso, porque eu vou mais nas empresas. Mas aqui na instituição **temos aulas de Libras para surdos, mas cada vez menos surdos estão estudando a Libras,** tem os surdos com Implante Coclear que não participam, eu fico preocupada, porque eu aprendi as duas coisas, minha família e eu mesma aprendemos Libras.

Quer dizer, meu pai não sabe, como disse, ele só usa o alfabeto e oraliza, eu leio lábios, entendo, mas quando uso Libras, todos entendem também. Os surdos hoje estão afastados de outros surdos, pior que isso: os pais estão levando para implante coclear até surdos que já estão usando Libras, af, eles têm que parar de usar Libras e tentar falar e falar e aumentar idas à fono, é muito difícil viver assim.

E se não aprendem a oralizar? Se o implante não dá certo? Não gosto nem de pensar, porque tem muitos jovens e adultos surdos que tem implante e não desenvolveram bem, pensam que falam, e é ruim demais. Tem que pensar em colocar as duas línguas na escola, não só dizer que a Libras está na escola e que alguns alunos usam, mas que todo mundo aprenda igual, isso só vai acontecer se a Libras for disciplina para todos.

Organização da autora – 2017.

Os excertos de entrevistas nos levam à realidade de escolas que têm matrículas de surdos e comprovam que as ações que constam na lei não se efetivam. A Lei nº 12.095 de 1998 (PR, 1998) nos diz que:

**Art. 2º.** A rede pública de ensino, através da Secretaria de Estado da Educação, deverá garantir acesso à educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os alunos portadores de deficiência auditiva. (PR, 1998)

A lei paranaense, através da SEED/PR (Secretaria de Educação do Estado do Paraná), afirma que o processo de ensino aprendizagem dos surdos deve dar-se pela L1 Libras e L2 Língua Portuguesa. A Deliberação nº 02/03 (PARANÁ/CEE, 2003) destaca que os surdos no estado têm direito à educação bilíngue (art.11), destacamos o excerto: **“Descentralizaram os surdos e todos perderam as referências. A parte clínica é mais barata do que a educação de surdos, né?”**. Na literatura sobre a educação de surdos e nas políticas, destaca-se que os surdos aprendem melhor entre os pares. Isso também é afirmado na Carta Aberta (2012).

Consideramos que a descentralização traz novamente a tendência colonialista, pois ao afastar dos pares, desmobiliza-se os movimentos e pode apagar

a importância social da língua de sinais. Sem trocas linguísticas, corre-se o risco de que haja bilinguismo individual, onde a língua de sinais permaneça circulando apenas entre o intérprete e o estudante surdo.

Embora os professores destaquem a educação bilíngue, a Libras não tem se tornado componente curricular nas escolas. A própria ideia de inclusão que hoje é colocada à sociedade reflete métodos ativos e flexíveis de ensino com menor custo, conforme destacado por Garcia (2014, p.112-113) e Kuenzer (2016). Observamos que as políticas voltadas para incluir impõem a modificação de nomenclaturas e flexibilização de currículos, como encontramos nos documentos SEESP/MEC (BRASIL, 2005), com adequações e ajustes, advogando a diversidade, qualidade de ensino e continuidade, mas ao mesmo tempo restringe o conhecimento básico de aprendizagem e continua classista respondendo aos interesses do capital.

A perspectiva clínica se mantém e, mesmo que não entremos no debate e análise de custos para compreender se ela é ou não mais barata, certamente serve ao capital e está presente nos currículos escolares, no mercado tecnológico e no mercado de formação de professores. A Libras faz parte da matriz curricular do 6º ao 9º ano em uma escola com abordagem bilíngue para surdos, conforme anexos da seção 3, Documento I<sup>162</sup>, mas nas demais é apresentada em forma de cursos e não mantém o mesmo *status* que as línguas estrangeiras orais, como evidencia EPOEI-5, porque se assim fosse, estaria inserida como disciplina no currículo para todo o território nacional.

O documento Brasília (2014), com o título ‘Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue’, destaca pontos importantes para percebermos as propostas educacionais no Brasil que não podem ser desconsideradas pelos pesquisadores: “As línguas de sinais do mundo, mais do que ‘línguas esquecidas’, são ‘línguas sem risco esquecidas’, tendo sido sistematicamente postas de lado, inclusive no debate sobre as línguas em risco” (p.8).

Esse Relatório sobre a política linguística de educação bilíngue (BRASÍLIA, 2014, p.9) ressalta que muitas das línguas de sinais nacionais hoje utilizadas no mundo são produtos de um processo histórico de cristalização entre uma língua de sinais estrangeira instituída na educação nacional de surdos e as línguas de sinais

---

<sup>162</sup> Anexos da seção 3. Documento I. INFORMAÇÃO 809/2012 - EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO DO PARANÁ: MATRIZ CURRICULAR DE 6º A 9º ANO.

originais que já eram parte do repertório dos estudantes surdos do país antes dessa instituição.

Como maior parte dos surdos adquire tardiamente a língua de sinais, isso acontece muitas vezes numa versão *pidginizada*<sup>163</sup>, com usuários que dominam precariamente a língua, não tendo acesso a Libras no ambiente familiar e nem em outros ambientes. É essencial que a Libras esteja presente na grade curricular de todas as escolas e níveis de ensino. Na educação básica, a entendemos (a Libras) como uma questão de humanização, possibilidade de socialização e oportunidade de acesso ao conhecimento científico.

Como destacado na entrevista da professora surda do AEE, importa-nos estarmos atentos para a denúncia: **“temos aulas de Libras para surdos, mas cada vez menos surdos estão estudando a Libras**, tem os surdos com Implante Coclear que não participam, eu fico preocupada, porque eu aprendi as duas coisas (...)”. Isso já foi destacado nos estudos de Svartholm (2014), ao relatar a realidade Sueca, que tem a maior taxa de I.C do mundo, a autora diz que cerca de 90% das crianças surdas são implantados em uma tenra idade, mas têm acesso a ambas as línguas, o que não acontece no Brasil.

A partir dessas informações entendemos a necessidade de refletir sobre o futuro e o uso da língua de sinais, se hoje muitos têm acesso tardio, correremos mais risco de perdas futuras por afastamento dos pares surdos e acesso ainda mais tardio dos surdos a língua de sinais.

---

<sup>163</sup>**O Pidgin** é uma língua de contato, nasce da utilização de palavras de uma língua com a estrutura de outra língua. Quando estão em contato social, o pidgin surge do intercâmbio entre uma língua com outra. No caso da Libras, destacamos como exemplo o Português Sinalizado onde a Libras está subordinada a estrutura da língua portuguesa, ou seja, inferiorizada. **Pidgin** é uma palavra de origem inglesa usada para designar qualquer língua criada, de forma espontânea ou não, pela mistura de duas ou mais línguas e serve para a comunicação entre os falantes das línguas envolvidas. Os *pidgins* se constituem normalmente de gramáticas rudimentares e vocabulário restrito, mas podem desenvolver-se transformando-se em uma língua crioula com vocabulário e gramática desenvolvidos como língua de uma comunidade. Em casos de países colonizados em que se impunham a língua dos colonizadores era comum o aparecimento de sistemas de comunicação precários que eram chamados de pidgin. Portanto, o pidgin não é uma língua natural, ninguém fala pidgin como língua de referência ou L1. Pidgin é uma língua emergencial que aparece em situações de barreiras à comunicação extremas. Para saber mais indicamos os textos: Disponíveis em: <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXT0-BASE\\_Sociolinguistica.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoBasica/sociolinguistica/assets/547/TEXT0-BASE_Sociolinguistica.pdf)> > ou <[http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinaisl/assets/459/Texto\\_base.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifico/linguaBrasileiraDeSinaisl/assets/459/Texto_base.pdf)>



Prosseguimos nossas análises quanto ao bilinguismo na formação. Abordamos duas questões que constam nos apêndices 30<sup>164</sup> e 31<sup>165</sup>, a primeira interroga se o professor se compreende bilíngue e a segunda, se, na perspectiva desses trabalhadores, é possível a efetivação da educação bilíngue, nos excertos retirados dos questionários.

**Questão: Independente da abordagem adotada pela instituição em que você trabalha. Você é professor bilíngue? Justifique. - Base nos questionários.**

<p>POES-1: <b>Em processo de aprendizagem da Libras</b>, mas me considero bilíngue pois utilizo como comunicação e trabalho com alunos surdos.</p> <p>POES-5: Não. Estou em estágio de desenvolvimento da Libras, <b>com ajuda do intérprete.</b></p> <p>POES-7: Sim, pois <b>utilizo como prática e avaliação as duas línguas LP e Libras.</b></p> <p>POES-8: <b>Sou bilíngue, mas não em Libras.</b></p> <p>POES-9: <b>Estou estudando muito para ser.</b></p> <p>POES-10: Pretendo ser, <b>estou estudando para isso.</b></p> <p>POES-11: <b>Estou em desenvolvimento.</b></p> <p>POES-13: Não. Ainda estou aprendendo.</p> <p>PILEI-18: <b>Tenho procurado melhorar a cada dia e buscar os conhecimentos que faltam para aperfeiçoar-me.</b></p> <p>PILEI-19: Não. Mesmo com cursos, <b>me falta fluência na Libras.</b></p> <p>POAEE-22: Realizo o trabalho que <b>acredito: bilinguismo.</b></p> <p>POEO-33: Não me considero, pois o que sei de Libras não me qualifica a tal.</p>
---

Organização da autora – 2017.

Nessa questão encontramos maior número de professores que responderam negativamente, 18 responderam que não são bilíngues, ou seja, 45%, mesmo os professores que trabalham em escola de surdos na perspectiva do bilinguismo. Da amostra, 12 responderam que são bilíngues, o que equivale a 30%, 6 dizem que ainda estão em desenvolvimento e 4 não responderam. Em que pese o número de oralistas, destacamos que entre eles há professores bilíngues em Libras-Português, portanto, não pode ser considerado um empecilho à análise sobre o bilinguismo na formação de professores.

Mesmo que tenhamos 45% da análise que respondeu negativamente, encontramos nas justificativas dos professores entrevistados respostas que demonstram o investimento e o desejo de corresponder às demandas da educação de surdos, como os destacados em negrito: **“Estou em processo de aprendizagem [...]”** (POES-1); **“... estou estudando para isso [...]”**(POES-10); **“... estou em**

<sup>164</sup> Apêndice 30. Quadro 28. Independente da abordagem adotada pela instituição em que você trabalha. Você é professor bilíngue? Justifique. - Base nos questionários.

<sup>165</sup> Apêndice 31. Quadro 29. Independente da metodologia que a instituição para a qual você trabalha adota. É possível a efetivação da educação bilíngue para surdos? Justifique. - Base nos questionários/ professores ouvintes.

**desenvolvimento [...]” (POES-11); “... tenho procurado melhorar a cada dia e buscar conhecimentos...” (POES-18).**

Quando um professor destaca que está buscando aprimorar conhecimentos para o trabalho, encontramos neste momento de pesquisa a modificação das práticas a fim de promover a apropriação de conhecimentos para os estudantes surdos e a percepção de que aquilo que a escola em geral tem ofertado é insuficiente para cumprir com seu principal objetivo, ensinar a todos com qualidade e em igualdade de condições.

Ao destacarmos que há na escola oralista professores bilíngues, entendemos que aos poucos a realidade pode e necessita ser modificada pelas interações em sinais, as quais já estão presentes, mesmo que na informalidade das instituições que atendem nessa perspectiva. Essa realidade abre possibilidades de espaços bilíngues, onde a responsabilidade pelas estratégias de ensinar seja de todos e onde a Libras possa ser língua de referência e base para todo aprendizado e, por consequência, da Língua Portuguesa enquanto L2, seja na sua forma oral ou escrita.

Nessa concepção para a modificação da base da escola, consideramos grave o caso de PILEI-19, intérprete de Libras, quando destaca que não é bilíngue e justifica: **“me falta fluência na Libras”**. O intérprete tem sido a principal ação para acessibilidade dos surdos na educação inclusiva e está presente mesmo nas escolas de surdos para apoiar e mediar as mediações que o professor (que não apresenta domínio de língua de sinais) precisa fazer. Portanto, a Lei nº 12.319 (BRASIL, 2010) regulamenta a profissão e, ao assumir o trabalho como intérprete, entende-se que o profissional tem domínio da língua de sinais.

Ainda que afirmemos a necessidade de professores bilíngues para a educação de surdos, compreendemos que essa realidade tende a modificar-se lentamente e o professor não pode ser culpabilizado nessa transição, no processo de modificação, mas precisa ser apoiado pelo Estado com formação. O mesmo não é aceitável do intérprete, este precisa ter domínio dos processos de trabalho, requisito para assumir a função mesmo que saibamos que na materialidade a formação é insuficiente, não pode oferecer o que não tem ou poderá comprometer ainda mais o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto à possibilidade de efetivação de uma abordagem bilíngue, levantamos a questão a partir da organização de uma pergunta inserida apenas no questionário para ouvintes, que consta do apêndice 31, na qual 18, ou 56,2%, dos professores

responderam que sim, é possível; 10 não responderam; 3 responderam que não; e 1 talvez. As justificativas apresentadas nos excertos retirados dos questionários nos auxiliam na compreensão da questão.

**Questão: Independente da metodologia que a instituição para a qual você trabalha adota. É possível a efetivação da educação bilíngue para surdos? Justifique. - Base nos questionários/ professores ouvintes.**

POES-2: É **perfeitamente viável, desde que o processo seja contínuo.**

POES-3: Isto é **visto na instituição onde trabalho.**

POES-7: É **o modelo mais humano e inclusivo que já presenciei.**

POES-8: Visitando outra escola de surdos, **percebi que os nossos alunos são mais felizes.**

POES-9: **Com esforço e dedicação sim.**

POES-11: **Capacitando os professores.**

PILEI-18: É possível sim, porém **é necessário que haja um comprometimento por parte de todos os funcionários da escola desde a direção até os responsáveis pela limpeza.**

PILEI-19: Numa escola onde **todos estejam cientes e comprometidos com o processo.** Mas para isso, não poderia haver trocas constantes de professores. Seria necessário conhecimento e empenho de todos.

POEO-27: Não. **Nosso país não tem estrutura de formação para efetivar o bilinguismo.**

POEO-33. Sim. Como falei, **antes de tudo são brasileiros e tem direito de adquirir sua língua nativa, o que não impede o uso de Libras também.**

Organização da autora – 2017.

Há compreensão de que a educação bilíngue é realidade em algumas instituições: **“é visto na instituição onde trabalho.”**, **“É o modelo mais humano e inclusivo que já presenciei.”**. Destaca-se ainda que precisa ser processo contínuo e que, para tanto, há que se pensar na formação de professores e de todos os demais envolvidos no processo. Essa questão foi tratada pelos autores na revisão de literatura, que há um ideal de bilinguismo e de sujeito bilíngue que precisa ser reconsiderado, isso aparece principalmente nas pesquisas de Vieira-Machado (2012) e Witkoski (2011). Para Lodi e Lacerda (2009, p.13) o bilinguismo e a perspectiva educacional bilíngue representam o respeito pelo surdo, refletem condições de humanidade no processo de ensino-aprendizagem.

Não deixamos de apontar a autora Costa (2007), ela ressalta que a Educação bilíngue não pode ser entendida como escolarização bilíngue (p.12), ou seja, não pode justificar-se somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas, mas deve caber no debate a compreensão do trânsito das duas línguas, das interações qualitativas, da dialogia segundo aponta Bakhtin (1988).

Temos ainda o posicionamento de dois professores da escola oralista, um que destaca o direito do surdo em fazer uso da Libras e com isso a possibilidade de bilinguismo e outro que aponta para a inclusão forçada, categoria usada por Fontes

(1996), quando destaca que “**Nosso país não tem estrutura de formação para efetivar o bilinguismo**” (POEO- 27). Segundo as autoras Nascimento e Silva (2009), muitos professores acreditam mais na perspectiva oralista para o ensino da Língua Portuguesa para surdos, mas não se posicionam, pois o discurso da atualidade é a favor da abordagem bilíngue.

O problema está em que mesmo afirmando o bilinguismo, os professores remetem suas práticas à oralidade e a chance de fracasso é ainda mais acentuada, pois o discurso é bilíngue, mas com práticas oralistas tradicionais. Prosseguimos com o excerto da entrevista de EPSAEE-9:

**Questão: Qual a melhor metodologia ou método para o ensino de surdos?**

**EPS/AEE-9:** Isso depende muito. Alguns surdos aprendem melhor com a oralidade e outros, melhor com a língua de sinais. **A inclusão quando bem organizada**, com intérpretes e bons professores também, **acredito que funciona, mas o que não deveria acontecer é proibir os surdos de conhecerem e aprenderem a língua de sinais desde pequenos, desde bebês.** Minha mãe nunca me impediu e depois que eu cresci, ela percebeu a importância da língua de sinais e hoje é intérprete e eu fico muito orgulhosa com isso. Mas nem todo mundo pensa assim. Se o surdo aprende a língua de sinais desde cedo, poderá aprender em qualquer escola com qualquer metodologia, pois está se desenvolvendo bem, não é mesmo?

Organização da autora – 2017.

A professora, que é surda, afirma que é necessário para o surdo conhecer desde o nascimento a L1 e destaca que o problema não está no trabalho com a oralidade, mas no afastamento da Libras e dos relacionamentos e interações entre surdos e surdos.

Destacamos Guarinello (2007), que considera que o ensino da língua oral para a criança surda não deve ficar a cargo da escola, porque, além da questão do tempo, os professores não têm formação para esse trabalho. A oralidade, para a autora, é trabalho de fonoaudiólogos, como destaca o Decreto nº 5.626/2005:

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de **opção da família ou do próprio aluno** por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas. (BRASIL, 2005, grifo e negrito nosso)

Esse artigo enfatiza que a modalidade oral deve ser trabalhada preferencialmente no contraturno e integrada a áreas da saúde. Não desconsideramos, no entanto, que o mesmo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL) traz no artigo 22 o direito de escolha dos pais pela modalidade oral, desde que formalizado na escola.

Constatamos que os estudantes na educação básica não têm condições para decidir a respeito da própria educação, o que abre espaço para que seja sempre responsabilidade dos pais tomar essa decisão na vida da criança surda.

Soares (2013) diz que nos estudos do bilinguismo para surdos fora do país (assim como no Brasil), há divergências entre pesquisadores quanto a priorizar o aprendizado da modalidade oral ou da leitura e escrita, ou mesmo de ambos. Também divergem sobre o momento de introdução dessa língua, se esse deve ser simultâneo ao ensino da Língua de Sinais ou se após a aquisição desta, por meio de um modelo sucessivo, mas não há dúvidas de que a língua de sinais é a essência da formação.

Em que pese a importância dos debates quanto aos países mais desenvolvidos, destacamos que no caso brasileiro muitos surdos têm aprendido na escola ambas as línguas num modelo simultâneo, com muitas lacunas e perdas, ou seja, contraditoriamente aos debates levantados.

Entendemos que as crianças surdas são capazes de adquirir a língua de sinais desde o início de suas vidas, na medida em que participam das interações cotidianas com outros surdos e ao mesmo tempo podem aprender recursos da Língua Portuguesa, ao se relacionarem com surdos, não-surdos e com as aprendizagens na própria escola. Está assegurada a inserção da Libras desde a educação infantil<sup>166</sup>, mas não observamos ações efetivas para que isso de fato aconteça enquanto direito.

A proximidade com ambas as línguas em diferentes espaços e situações permitirá aos surdos alcançar a condição de sujeitos bilíngues. Para Lodi e Lacerda (2009, p.13), o bilinguismo e a perspectiva educacional bilíngue representam o valor do surdo. Ao fazer parte de famílias ouvintes (realidade de 95% dos surdos), os pais de crianças surdas nem sempre buscam desenvolver a língua usada pelos filhos,

---

<sup>166</sup>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;" (BRASIL, 2005).

desse modo, falta ao surdo o apoio para tornar-se bilíngue. Esse é um dos motivos da recusa de muitos surdos ao ensino comum entre ouvintes e também realça a ideia que os ouvintes têm de que surdos tem déficit cognitivo, principalmente no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

Apresentamos um excerto da entrevista com um professor surdo<sup>167</sup> para subsidiar os apontamentos quanto à proposta bilíngue. Questionamos se é possível a efetivação real do bilinguismo numa conjuntura em que impera a inclusão nos moldes das políticas neoliberais.

**EPSNS2:**

Minha opinião sobre bilinguismo ou inclusão (...) \*Eu acredito que há uma possibilidade muito grande de crescimento e de aquisição de línguas em relação ao bilinguismo e à inclusão, mas **há um confronto aí** que eu gostaria de explicar: eu acredito que o bilinguismo dá para trabalhar muito bem a língua de sinais à fluência, **assim como a inclusão também pode caminhar junto, para que os surdos possam trabalhar os mesmos conteúdos.**

**São duas forças que se opõe, se confrontam, mas também caminham juntas. Eu fico observando e acredito que é preciso uma mudança,** onde haja realmente aprendizagem, por isso **acredito no bilinguismo, porque no bilinguismo o planejamento, a metodologia, tudo é pensado e organizado em língua de sinais, a aquisição do conhecimento se dá com mais facilidade. No bilinguismo a língua de sinais é a língua de instrução de fato e dá maior condição para a aprendizagem da escrita de uma segunda língua (a Língua Portuguesa escrita), o estudante pode desenvolver-se nas duas modalidades linguísticas normalmente,** mas quando há um conflito, um *pidgin* nessa comunicação para a aprendizagem, o surdo permanecerá sob o domínio da segunda língua, a Língua Portuguesa que se impõe sobre a língua de sinais e dificulta a abertura para aprendizagem, é o que se tem visto até hoje, a presença da Comunicação Total. Portanto, **um bilinguismo real, forte, ainda não há. Eu tenho visto as mudanças e percebo que as coisas estão melhorando, mas ainda com muitas falhas.**

Há algumas teorias que vêm apontando por meio de pesquisas que **é preciso a inclusão para crianças surdas, eu não vi isso, eu não vi esse trabalho acontecendo, só me contaram. Dizem que a inclusão é boa, mas o que é bom? Não vejo um desenvolvimento positivo, há alguns problemas nisso, por exemplo: a criança surda estará sempre sozinha... Ah, claro... no grupo para brincadeiras não estará só, mas podemos perceber com 1, 2, 3 anos de idade, as interações estão acontecendo e ela está alheia, mas não está preocupada com a aprendizagem.** Chega então aos 4, 5 anos, onde está desenvolvendo a língua de sinais, a criança ouvinte começa a falar com ela e ela a sinalizar, **há conflitos de comunicação, barreiras, a criança ouvinte interage e conversa com outros ouvintes enquanto a criança surda cheia de expectativas, de sentimentos, ideias e emoções e não consegue expor aos outros não surdos, não há trocas de experiência e sim conflitos pela modalidade diferenciada de língua e de comunicação.** É por isso que eu escolho o bilinguismo! **Porque ali no ambiente bilíngue há trocas, ela é compreendida, expõe sentimentos, ideias e emoções, pode debater, ali há aquisição da aprendizagem, há desenvolvimento de verdade. Eu acredito no bilinguismo.**

Organização da autora – 2017.

Há preocupação quanto à igualdade na apropriação dos conhecimentos na escola. O professor destaca que se deseja aprendizagem, desenvolvimento normal e isso o bilinguismo e a educação bilíngue podem oportunizar. Para o entrevistado,

<sup>167</sup> Consta no apêndice 37 - Entrevista com um professor surdo que trabalhou com ensino fundamental e no momento trabalha no nível superior de ensino.

acreditar no bilinguismo é trazer para o real o planejamento, as metodologias e toda a organização em língua de sinais, mas também é facilitar sem minimizar o processo de aquisição de conhecimentos pelos surdos. Segundo o entrevistado EPSNS2: **“um bilinguismo real, forte, ainda não há. Eu tenho visto as mudanças e percebo que as coisas estão melhorando, mas ainda com muitas falhas”**, é possível acreditar em modificações, pois a realidade tem dado mostras de que está se transformando, como destaca o autor Pinto (2001), que assim como o homem transforma, ele também é transformado pela educação.

EPSNS2 faz uma contraposição entre a inclusão da criança pequena, a qual não tem preocupações com o processo de ensino-aprendizagem, mas destaca que na idade de letramento há conflitos de comunicação, onde a criança surda está cheia de expectativas, mas não encontrará espaço para trocas linguísticas ou de experiências. O entrevistado denuncia que as mediações começam a ficar mais distantes e raras em um ambiente onde a criança surda não se sente parte. Por esse motivo, ressalta que acredita e escolhe o bilinguismo: **“Porque ali no ambiente bilíngue há trocas, ela é compreendida, expõe sentimentos, ideias e emoções, pode debater, ali há aquisição da aprendizagem, há desenvolvimento de verdade. Eu acredito no bilinguismo”** (EPSNS2).

Nessas compreensões e incompreensões sobre o bilinguismo, observamos que não somente o entrevistado, mas os demais participantes, entendem que o bilinguismo dá maiores condições de aprendizagem para a criança surda, essa é a preocupação e a função social da escola.

Esse entrevistado diz que a inclusão afasta dos pares, realidade que foi apontada pelos autores da revisão de literatura, como Svartholm (2007), Campos (2008), Estrada (2009), Machado (2009), Scremin (2012), Rodrigues (2013) e Costa (2013) e inserida como essencial nas políticas para educação bilíngue de surdos que constam nos apêndices da seção 3, mas há acordo de que ainda não se tem no Brasil um bilinguismo forte, ou seja, efetivo no país.

A inclusão afasta dos pares nos momentos de trocas e apropriação de conhecimentos científicos e somente aproxima para as brincadeiras, mas esse não é o objetivo principal da escola. É preciso superar a ideia de aproximação e convivência como sinônimo de inclusão, como destacado por Stainback e Stainback (1999), em que os ouvintes se beneficiam da língua de sinais e os surdos da língua

oral. Apresentamos o excerto da entrevista do professor ouvinte que trabalha em escola inclusiva:

**Questão: Você julga que uma educação bilíngue é realmente possível? A formação necessária para o professor bilíngue para surdos tem sido ofertada?**

EPOEI.5- Sim, eu acredito que sim. Quando todos voltarem sua atenção para uma educação de qualidade, visando o ensino-aprendizagem do surdo, e para a formação adequada de professores, eu acredito que a educação bilíngue vai acontecer. Que vamos conseguir passar essa fase de inclusão.

**P: A formação necessária para o professor bilíngue para surdos tem sido ofertada?**

EPOEI.5- Se ela tem sido ofertada? Não... Não tem sido ofertada, quem quiser que busque! É assim.

Organização autora – 2017.

EPOEI-5 fala da sua certeza de que a educação bilíngue vai acontecer, mas que para isso é necessário superar a inclusão, também fala da formação necessária, que o professor tem buscado por conta própria. Salaria que não há interesses políticos efetivos de ofertá-la. Como destaca Garcia (s/d, p.21), a inclusão serve a discursos progressistas e conservadores, trata-se de um termo recuperado dos discursos políticos internacionais do século XX, acolhido nos discursos acadêmicos como meio de explicar a realidade social e educacional.

Apontamos o posicionamento da UNESCO (2003, p.7), quando diz que a educação inclusiva requer mudanças no conteúdo, estratégias, estrutura e abordagem para atender a todos e o sistema regular de ensino tem responsabilidade de educar a todos. No entanto, constatamos que não tem sido educação igualitária (para todos).

A ideia central da educação inclusiva é superar a exclusão, com a meta de desvencilhar barreiras comunicativas para a aprendizagem, mas, junto ao discurso de ação humanitária, há forte abordagem economicista, que revela a face humanitária do capital. Segundo a UNESCO (2009), há três justificativas para a abordagem inclusiva: 1º EDUCACIONAL: escola para todos aprenderem juntos - o ensino deve responder às diferenças individuais, beneficiando a todos; 2º SOCIAL: escolas inclusivas podem modificar atitudes em relação à diversidade, caminhando para uma sociedade justa e não discriminatória; 3º ECONÔMICO: é menos oneroso manter escola que educa a todos juntos do que manter sistemas de diferentes tipos de escolas especializadas em diferentes grupos de crianças (UNESCO, 2009, p.10).



Com os ideais dos organismos internacionais, o bilinguismo vem sendo imbricado na compreensão de inclusão. Mas a inclusão do surdo requer bilinguismo que efetive a educação bilíngue, onde a língua de instrução e dialógica seja a Língua de sinais, como direito e não ofertada enquanto serviço educacional, como já abordamos. Isso solicita formação condizente de professores e mudança social, além de políticas mais amplas.

Nas seções anteriores, vimos que tanto na revisão de literatura como nas políticas as formações inicial e continuada são compreendidas como essenciais para o desenvolvimento do bilinguismo e a efetivação da educação bilíngue no país. Para tanto, apresentamos os apêndices 32<sup>168</sup>, 33<sup>169</sup> e 34<sup>170</sup>, nos quais questionamos que tipo de formação é necessária, se houve participação em formação continuada nos últimos dois anos e se esta auxiliou na prática. Apresentamos os resultados.

A partir das informações que constam do apêndice 32, os professores ouvintes dizem que a formação para professores de surdos necessita da língua de sinais. Destacam que a formação deve ser específica na área, contar com didática para o ensino de surdos, técnicas de trabalho docente que preparem para elaboração e uso de recursos adequados.

Também há destaque na especialização, formação continuada e formação na prática. Trazemos o que diz POEO-33: “Acredito que (deve ser) pós em educação especial e também dependendo da metodologia da instituição, pois eu posso ser ótima em Libras, mas se não uso, de nada adianta”. Muitos professores aprendem Libras, mas não fazem uso dela, ou não tem conhecimento de metodologias e estratégias de trabalho com surdo, consideramos que a formação precisa ser a mais completa possível.

Ao perguntarmos se os professores participaram de formações na área nos últimos dois anos, 26 professores, ou 64% da amostra, responderam que sim; 9, ou 22%, não participaram de formação continuada nos últimos dois anos; e 5, ou 12%, não responderam. Aparecem nas justificativas a dificuldade quando os investimentos

---

<sup>168</sup> Apêndice 32. Quadro 30. Que tipo de formação é necessária para o professor que trabalha com surdos? - base nos questionários – professores ouvintes.

<sup>169</sup> Apêndice 33. Quadro 31. Participa ou participou de formação continuada na área da educação de surdos nos últimos dois anos? – Base nos questionários.

<sup>170</sup> Apêndice 34. Quadro 32. As formações destacam conteúdos referentes ao processo educacional dos surdos? Auxiliam na prática de sala de aula? Justifique – Professores ouvintes – Base nos questionários.

são feitos pelos próprios professores em cursos particulares, e quando são sem custos, normalmente são ofertadas pela própria instituição de ensino. Entre as falas dos professores há destaque para a falta de continuidade nas formações e sugestões de como e o que essas formações devem contemplar. Acentuam conteúdos como o letramento visual, atualidades, cultura surda, formações que abordem estudos de caso e outros temas que possam contribuir para a prática.

Aqueles que responderam que participaram de formações, mas que essas foram insuficientes, justificaram: POES-3: “**Não foi o suficiente**. Foram dados na própria escola”; POES-4, que remete à rotina nas ofertas: “Alguns foram eficientes, outros foram **as mesmas falas de sempre e atividades práticas.**”; POES-12: “Não foram eficientes. **Sempre as mesmas coisas de anos que se repetem**”. PILEI- 19: “A Secretaria de Educação não ofereceu cursos de formação nesse período. Seria importante oferecer aos professores Libras básico, sobre qual a metodologia ou adaptações são necessárias ao aluno surdo incluso, auxiliando em sala de aula”. Essas justificativas enfatizam a necessidade de modificações urgentes.

A formação continuada está presente na estratégia 16.1 do PNE, em regime de colaboração federal, estadual e municipal, mas não é abordado em que condições será oportunizada, o que faz mais acentuado o economicismo na educação, pois, adequado às políticas neoliberais, abre-se espaço à iniciativa privada. A formação continuada aparece também na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), artigos 63, 67 e 80, mas há lacunas a preencher.

Com objetivo centrado em compreender se as formações auxiliam os professores em suas práticas em sala de aula, apresentamos e analisamos o Apêndice 34.

Dos professores ouvintes que responderam a questão, 11, ou 34,3%, disseram que sim, as formações auxiliam na prática; 8, ou 25%, não responderam a questão; 7, ou 21,8%, disseram que às vezes auxiliam; e 6, ou 18,7%, disseram que não auxiliam na prática. Os que disseram que auxiliam, acentuam questões de relacionamento, de direção para a prática, desenvolvimento linguístico e conhecimentos gerais. Os que destacam que não, têm diferentes pontos de vista. Para esclarecer, destacamos nos excertos retirados dos questionários:

**Questão aberta: As formações destacam conteúdos referentes ao processo educacional dos surdos? Auxiliam na prática de sala de aula? Justifique – Professores ouvintes – Base nos questionários.**

POES-12: Não. Muito genéricos, sem novidades.

PILEI-19: Não houveram formações.

POEB-24: Não há formações no município especificamente para educação de surdos. Somente na pós.

POEO-33: Como estamos em uma escola oralista, acaba que não auxiliam, pois as discussões e conteúdo são mais voltados para a Libras.

Organização da autora – 2017.

As formações para professores no Estado do Paraná estão no portal da Secretaria Estadual de Educação (SEED/PR) para conhecimento de todos, no entanto, as formações específicas sobre educação de surdos estão disponíveis apenas para professores das escolas de surdos.

A escola oralista<sup>171</sup> recebe a mesma proposta de formação em acordo com o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e com a Lei Paranaense nº 12.095/1998 (PARANÁ, 1998). Ainda que trabalhe com a oralidade, entende-se que todos precisam ter conhecimento da proposta bilíngue de ensino. Na próxima subseção, trataremos do professor que os surdos esperam em seu processo de ensino-aprendizagem: formação, características e perfil.

### 5.2.3 Formação do professor de surdos

...isso não é difícil, sei que muitas pessoas falam da Libras, mas eu penso que o professor de surdos tem que ser alguém que não só conheça, mas, use bem a língua de sinais, que também se preocupe com as diferenças entre os surdos. Tem que se envolver, tem que se preocupar. (EPSAEE-9)

Escolhemos a epígrafe retirada da entrevista com uma professora surda para compreendermos como seria o professor que os surdos desejam para a educação deles e a partir daí, evidenciarmos o que temos nas políticas e ações gerais de formação de professores para o trabalho com surdos.

Apontamos para o conteúdo dos Apêndices 21<sup>172</sup>, 26<sup>173</sup>, 27<sup>174</sup> e 36<sup>175</sup>, que abordam questões quanto ao tipo e perfil, competências, anseios dos surdos pela

<sup>171</sup> Observação: A escola oralista, no presente momento, atende como AEE, foi reorganizada para instituição de atendimento educacional especializado e, no presente ano (2017), temos presenciado as tentativas de fechamento da instituição, que atende como público-privada.

<sup>172</sup> Apêndice 21. Quadro 19. Perfil ou competências do professor para o trabalho com a educação de surdos. Elencar pelo menos 3 – Você as tem justifique.

educação bilíngue que reflitam nas práticas. Posteriormente, passamos ao item políticas de formação para o professor de surdos na perspectiva do bilinguismo, com os Apêndices 28<sup>176</sup>, 29<sup>177</sup> e 35<sup>178</sup>, e ainda excertos das entrevistas.

O conteúdo do Apêndice 21 trata de questões sobre o perfil ou competências que um professor que trabalha com surdos deveria ter, na perspectiva dos próprios professores.

Para responder à questão, os professores poderiam elencar por grau de importância até 3 itens. Os professores ouvintes e surdos destacaram que o domínio da Libras é essencial, foram 14 respostas com essa afirmação. Para os professores surdos, destaca-se além da Libras: ser professor bilíngue, dedicado e conhecedor do desenvolvimento e cultura surda, entre outros. Nas respostas, há questões de ética e postura do professor que vão desde o domínio de turma e formação, até o ser pesquisador da área e saber trabalhar com a Pedagogia Surda, Pedagogia Visual e da diferença, e aborda algo fundamental, ser conhecedor do desenvolvimento e da cultura surda. Questões específicas do processo de ensino-aprendizagem dos surdos e que não são comuns na formação de professores do país.

Entre os ouvintes, além do conhecimento e domínio da Libras, aparece a organização para as aulas e planejamento, seguido de questões relacionadas à ética e comportamento, como dedicação, paciência, comprometimento, criatividade e outros. Há ainda questões relacionadas à língua de sinais (fluência, domínio e conhecimento). Destacam que o professor para a educação de surdos precisa ser mediador bilíngue capacitado, com objetivos bem definidos de ensino e **“Que seja capaz de traçar objetivos coerentes com as necessidades dos surdos. / Que**

---

<sup>173</sup> Apêndice 26. Quadro 24. Qual ou quais as características do professor que o surdo almeja? – Base nos questionários. (Obs. Consideramos essa pergunta pertinente devido ao documento a EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS- 1999).

<sup>174</sup> Apêndice 27. Quadro 25. Que tipo de professor os surdos querem? – Base nos questionários. (Obs. Consideramos essa pergunta pertinente devido ao documento a EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS- 1999).

<sup>175</sup> Apêndice 36. Quadro 34. Questão apenas para professores surdos: Planejamento recurso e metodologia. Base nos questionários.

<sup>176</sup> Apêndice 28. Quadro 26. O que você conhece das políticas para formação de professores para educação de surdos? E o que acredita que deveria constar nessas políticas públicas para formação de professores que trabalham com surdos? Destaque até 5 aspectos. - Base dos questionários.

<sup>177</sup> Apêndice 29. Quadro 27. Que tipo de regulamentação política você sente falta quanto à formação de professores para trabalhar com surdos e à própria educação de surdos? – Base nos questionários.

<sup>178</sup> Apêndice 35. Quadro 33. Você seria um bom formador de professores para surdos? – Base nos questionários.

**trabalhe com Língua Portuguesa escrita. / Que utilize estratégias e recursos próprios para o aprendizado dos surdos.**”, não relacionado ao assistencialismo, mas à função da escola.

A mediação é importante no processo, pois o estudante precisa de professores que façam as interações e estabeleçam relação de ensino, trocas de experiências, para que possam superar as funções elementares e chegar às funções psicológicas superiores. Cury (1995) nos diz que a educação é organizadora e transmissora de ideias e medeia as ações executadas na prática social, a mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nas justificativas dos professores das quais apresentamos excertos, destacamos:

POES – 12: Cumpro os requisitos, tenho domínio da Libras, organização para o planejamento e aulas e domínio das tecnologias. Cumpro os requisitos que considero importantes.

**Para os surdos a questão é relativa ao seu trabalho: Você se considera um bom professor?**

PSES-1: Sim. Apesar da pouca experiência me esforço para formar alunos cidadãos. Procuo utilizar bastante materiais com recursos visuais, textos com clareza e fáceis de entender, etc.

PSES-2: Sim. Porque eu estudo, pesquiso os conteúdos e planejo as aulas com amor e dedicação.

PSEB-4: É difícil expressar uma autoavaliação concreta, mas procuro sempre oferecer o melhor possível para estimular o aprendizado dos alunos. Me dedico, busco sempre fazer o melhor possível.

Organização da autora – 2017.

Analisamos a contribuição de POEI-5, que nos diz que aprende com as experiências em sala. Compreendemos que o trabalho também é processo formativo, no entanto, não podemos conceber que o professor entenda como possível aprender primeiro com o estudante e somente depois ensiná-lo.

As mediações precisam ser realizadas com as trocas, mas não se deve deixar de considerar que a anatomia mais desenvolvida é chave para explicar a menos desenvolvida, destacada por Marx e analisada por Duarte (2000). É o professor que precisa se organizar e apresentar condições para as mediações. Apresentamos excertos da entrevista de EPSAEE-9:

EPSAEE-9: Isso não é difícil, sei que muitas pessoas falam da Libras, mas eu penso que **o professor de surdos tem que ser alguém que não só conheça, mas use bem a língua de sinais, que também se preocupe com as diferenças entre os surdos. Tem que se envolver; tem que se preocupar.**

Um exemplo: eu sou surda, uso bem a língua de sinais, mas também falo muito bem, pois sou oralizada. Então, sempre me relacionei bem com todos os professores e colegas. Mas na minha história na escola, com os professores e colegas surdos, vi muito preconceito, descaso dos professores, pois achavam que todos deveriam ler e escrever bem como eu, mas eu uso aparelho

e escuto parcialmente as coisas! Meu Deus! Aí faziam muitas comparações, como se todos os surdos fossem iguais.

Isso não é verdade, não mesmo. Eu fazia minhas lições, tinha apoio da minha mãe e até mesmo nisso fui abençoada, pois minha mãe há pouco tempo se tornou intérprete, então, olha a diferença. É preciso: 1- usar muito bem a língua de sinais; 2- **respeitar as diferenças entre os surdos e para isso precisa conhecer a história, se ele é surdo desde o nascimento e até mesmo se usa língua de sinais, porque tem surdos muito confusos, porque não tiveram o ensino da Libras, parecem que tem problemas intelectuais (mentais)**, precisa usar muito **recurso visual**, figuras, imagens, powerpoint, e outros, porque ajuda a compreender o que **está falando e a lembrar depois**; 3- precisa ser alguém que escolheu trabalhar conosco, pois dará maior valor, não será preconceituoso; 4- saber avaliar, de acordo com a Libras ou mesmo com Língua Portuguesa, entendendo que **não está fazendo um favor, mas é um direito que nós temos; e por último, em 5 lugar, deve ser muito responsável, ou então não vai dar conta de nada do que eu disse antes**, não é mesmo?

Organização da autora - 2017

Entendemos que no processo de ensino-aprendizagem o professor precisa se envolver com os estudantes. De acordo com a professora surda que teve a participação da família e se desenvolveu bilíngue em Língua Portuguesa (oral e escrita) e Libras, é necessário que o professor conheça a história dos surdos e a língua de sinais, pois sem isso, muitos surdos parecem ter problemas intelectuais, ficam confusos.

Esse fenômeno da deficiência tem sido relacionado ao da pobreza, como destacam os organismos internacionais. A entrevistada ressalta algo que consideramos de extrema importância: **“não está fazendo um favor, mas é um direito que nós temos e (...) deve ser muito responsável, ou então não vai dar conta de nada do que eu disse antes,”** (EPSAEE-9).

Autores como Fernandes (2003), Machado (2009) e Martins (2010) defendem a educação bilíngue, mas destacam que grande parte dos surdos e dos professores tem muitas dificuldades até mesmo na língua de sinais. Isso acontece por falta de mediações necessárias por adultos que façam uso da mesma língua.

Para Costa (2013), o professor desconhece a história e os surdos e isso prejudica o processo de aprendizagem. Muitos estudantes não utilizam adequadamente a língua de sinais, ou não têm contato com outros surdos, a autora aponta para as dificuldades em relação à família, na falta de linguagem comum. Outro problema encontrado é a proposta deficiente de ensino, onde há ausência de código linguístico compartilhado e assim a inclusão não se efetiva, pois há ausência da palavra. Entende a escola bilíngue como a melhor opção para o aluno, porque valoriza a cultura surda e com ela a formação do professor bilíngue.

Quanto ao professor que os surdos desejam e tratamos nos Apêndices 21 e 27, os participantes destacam que se trata do professor surdo ou professor bilíngue com fluência e domínio da língua de sinais e Língua Portuguesa e com formação para o trabalho. Segundo os participantes da pesquisa, esse professor deve compreender as especificidades e necessidades dos surdos com paciência, precisa ser um professor que transforme, medeie e investigue as questões de aprendizagem dos surdos, nada que as políticas para a área não contemplem em seus textos, portanto, cabe investigar porque não se efetiva.

De acordo com a meta 4 do PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005, 2014), estratégia 4.13, é necessário apoio e ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização de estudantes com necessidades especiais, assegurando a oferta de profissionais para trabalhar com a educação de surdos, entre eles os tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. Constatamos que as competências e perfis apontados estão em acordo com as leis.

No roteiro que consta no Apêndice 36, quadro 34, solicitamos que os professores surdos destaquem como planejam suas aulas, sua organização e metodologia, para observarmos se há coerência entre o que almejam e o que ofertam.

QUADRO 2 – Questão apenas para professores surdos (Questão aberta): Quanto ao planejamento, necessidade de apoio para sanar dúvidas, recursos visuais e a metodologia adotada. Base nos questionários.

<b>COMO PLANEJA AS AULAS? PRECISA DE APOIO? DÚVIDAS A QUEM RECORRE?</b>	<b>QUANDO USA RECURSOS VISUAIS</b>	<b>USA A MESMA METODOLOGIA ADOTADA COMO FILOSOFIA NA ESCOLA?</b>
PSES-1: Eu estudo o conteúdo dado, aí preparo o texto adaptado para surdos, com imagens e materiais concretos	Quando acho necessário	Não. Eu uso a minha própria metodologia com materiais que eu mesma preparo.
PSES-2: Faço pesquisas em livros, na internet, filmes, etc. Preparo slides e explico o conteúdo. Preciso de equipamentos audiovisuais.	Sempre	Sim. Por ser uma boa metodologia e já testada.
PSES-3: Pesquisa e apresento à equipe pedagógica.	Quando acho necessário	Sim. Mas às vezes uso a minha.
PSEB-4: Não. Eu utilizo pressupostos teóricos e metodológicos que adquiri na minha formação.	Às vezes	Conforme combinado com o grupo escolar.
PSNS-5: Pesquiso no Google, às vezes eu chamo minha filha e ela me ajuda e também uma outra amiga surda. Surda já com mestrado.	Sempre	Sim. Porque minha parte eu faço estratégica, também com regras, padrão Libras para os conteúdos. Depois outra escola, surdos não têm

		Libras e na aula eu respeito na escola a metodologia e as disciplinas, eu faço parte da escola.
PSAEE-6: Preparo bem, não preciso de apoio. Só quando for português em palavras.	Às vezes.	Sim, porque é bilíngue.

Organização da autora – 2017.

Encontramos no perfil a compreensão do professor pesquisador e que busca seguir a abordagem da escola que trabalha, como PSES-2: “Faço pesquisas em livros”; PSES-3: “Pesquise e apresento à equipe pedagógica.”; PSNS-5: ‘Pesquise no Google’. E aquele que se apropria das práticas em sala de aula, os professores estudam os conteúdos e procuram apoio quando necessário, como destaca PSAEE-6: “Preciso de equipamentos audiovisuais”.

Quanto ao uso de recursos visuais, há equivalência entre as respostas, todos os professores surdos fazem uso dos recursos visuais, modificando as circunstâncias em que fazem uso entre, quando ‘se faz necessário’, ‘sempre’ e ‘às vezes’, no entanto, não houve negativas para o uso.

Essa questão está em acordo com o artigo 2º do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), que destaca que a pessoa surda “... interage com o mundo por meio de experiências visuais...”, com isso o professor que se entende professor de surdo precisa adquirir domínio dessas produções com a visualidade e uso dos recursos.

Consideramos que a formação do professor exige conhecimento das políticas para educação e analisamos o conteúdo do Apêndice 28<sup>179</sup>, que traz questões quanto aos conhecimentos dos professores sobre políticas de formação para professores e educação de surdos, destacando o que acreditam que deveria constar nelas. Para respondê-la, os professores poderiam destacar até 5 aspectos. O conteúdo do Apêndice 29<sup>180</sup> complementa a questão do apêndice anterior, busca saber que regulamentações os professores entendem como necessárias na formação para trabalhar com a educação de surdos.

<sup>179</sup> Apêndice 28. QUADRO 26 – O que você conhece das políticas para formação de professores para educação de surdos? E o que acredita que deveria constar nessas políticas públicas para formação de professores que trabalham com surdos? Destaque até 5 aspectos. - Base dos questionários.

<sup>180</sup> Apêndice 29. QUADRO 27 – Que tipo de regulamentação política você sente falta quanto à formação de professores para trabalhar com surdos e a própria educação de surdos? – Base nos questionários.



Para a primeira questão, 14 professores não responderam por desconhecerem políticas tanto de educação de surdos quanto de formação de professores. Das respostas positivas, encontramos a formação continuada como necessária, tal qual apontado anteriormente, e a necessidade de regulamentar o uso da visualidade a partir da Libras e recursos materiais. Destacaram as especificidades da escrita dos surdos, o letramento e recursos da língua de sinais, condições de vida autônoma e até mesmo a história e a realidade das pessoas surdas. Apontam que as políticas precisam contemplar formação específica para surdos e questões pedagógicas e culturais como fluência na Libras, histórias e conquistas, sem visar somente a Libras.

Muitas das respostas são apresentadas no modo negativo como: “desconheço as políticas [...]; conheço muito pouco [...]; pouco sei das leis [...]; não tenho acompanhado [...]”. No entanto, afirmamos que a legislação é apenas uma das manifestações da política. Do conteúdo organizado no Apêndice 29, apresentamos excertos que complementam a resposta:

**Questão: Que tipo de regulamentação política você sente falta quanto à formação de professores para trabalhar com surdos e à própria educação de surdos? – Base nos questionários**

**RESPOSTA DOS PARTICIPANTES SURDOS: O que precisa melhorar nas políticas para a educação de surdos?**

PSES-1: Precisa de mais **materiais didáticos adaptados aos surdos**, vídeos com legenda ou intérprete e professores bilíngues.

PSES-2: **Não tratar o surdo como incapaz**. Estabelecer metas e metodologias que façam o surdo acreditar no seu potencial.

PSEB-4: Compreensão das **reais necessidades** da criança surda...

PSAEE-6: Precisa incentivar a melhorar a **acessibilidade** para os surdos.

**RESPOSTA DOS PARTICIPANTES OUVINTES:**

14 Não responderam

PILEI-1: Acredito que qualquer professor nas escolas para surdos pode trabalhar, **não vejo nenhum rigor quanto ao conhecimento de Libras**.

POES-3: No caso da instituição onde trabalho, o professor **deveria poder fixar sua vaga**.

POES-12: A lei garante as maneiras de formação, mas **não as faz concretas. Precisa mais que formação e deveria garantir vaga nas instituições bilíngues**.

POEB- 23: Deveriam ser criados cargos para instrutores de Libras/ professores de Libras em todas as escolas especiais para surdos e formação de professores. **Criação da disciplina de Libras no currículo da rede regular e haver intérpretes em órgãos públicos**.

POEB-24: Nas regulamentações políticas é necessário que haja uma exigência maior do **trabalho com o Português escrito** também.

POEO-26: Acredito que precisa ter  **cursos específicos para trabalhar com a criança que possui implante coclear e a família deseja reabilitação auditiva**.

POEO-32: É necessário **melhorar os atendimentos especializados**.

POEO-33: **A formação não deve visar apenas a Libras, deve dar possibilidades de trabalho, entendimento sobre a surdez e possibilitar ao professor conhecimento sobre métodos de ensino para surdos. A questão da inclusão é complicada, pois antes fazia uma formação em educação especial quem tinha interesse e hoje em dia recebemos em sala alunos que não**

sabemos trabalhar.
--------------------

Organização da autora - 2017.

Muitas questões importantes surgem e entre elas há um destaque e uma denúncia: “Não tratar o surdo como incapaz” (PSES-2). Os surdos, como destacado na Carta Aberta (2012), querem uma escola que os ensine, ou seja, que cumpra o seu papel. Comprovou-se que a língua de sinais e com ela o desenvolvimento de estratégias bilíngues são o que há de melhor para a educação dos surdos, por esse motivo há exigência, desde a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), de que Libras seja componente curricular na formação de todos os professores.

Apesar dos professores manifestarem nas suas respostas preocupação com desenvolvimento educacional do surdo, não fica evidente na maior parte dos participantes apoio para realização de estratégias bilíngues e inovadoras para o trabalho com surdos (em classe comum ou especializada), contudo, é possível constatar modificações nas estratégias, planejamento e metodologia de trabalho em ações individuais desses trabalhadores nas instituições. Ainda há ausência de programas de formação continuada, persistindo velhos procedimentos teóricos, amparados por modelos tradicionais. Com isso, os participantes ressaltam a necessidade de modificação do currículo escolar.

Entendemos que o professor precisa dominar os processos e meios de trabalho que, ao se tratar de surdos, não se compõem apenas de currículo, conteúdo, papel, giz e interações entre línguas iguais, mas compõe-se de modalidades linguísticas diferentes e um contexto de representações e lutas historicamente desiguais.

Ao destacar que a educação especial tem início na educação infantil e apontar o público alvo, abre-se para a formação continuada de docentes no artigo 62 e no artigo 59 da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), quando define que os sistemas devem assegurar tanto o currículo, quanto a terminalidade e ainda a formação adequada de professores para o público alvo da educação especial. Os termos indicam quais as principais providências em relação à formação de profissionais para os estudantes com deficiência, no artigo 63 da lei (BRASIL, 1996), essa formação deve se dar no nível superior.

Encontramos respostas referentes à adaptação curricular, produção de materiais adaptados ou exclusivos para surdos. Os professores compreendem que

essas políticas devem prover e prever professores bilíngues onde houver surdos matriculados, para que as mediações sejam proveitosas, mas também trazem denúncias ao ressaltarem que essas políticas não devem ser somente pela inclusão, mas devem priorizar a educação bilíngue para surdos. Apresentam o descaso com o professor e as escolas de surdos, denunciam a fragmentação e flexibilização do trabalho pela rotatividade dos professores e falta de vagas fixas para os professores que desejam trabalhar na área da educação de surdos no Estado do Paraná.

Segundo os professores participantes da pesquisa, é necessário ter políticas e também formação que abordem o português escrito, pois a educação inclusiva não dá conta do ensino-aprendizagem dos surdos. O professor e intérprete PILEI-1, diz acreditar que: "... qualquer professor nas escolas para surdos pode trabalhar, **não vejo nenhum rigor quanto ao conhecimento de Libras.**". Denuncia que, embora esteja oficializado no Estado que o professor de surdos precisa ser bilíngue e comprovar domínio linguístico, não há esse rigor.

Grande parte dos professores que cursam a especialização em educação especial se entendem aptos para trabalhar com surdos ou qualquer outra categoria que se adeque a formação.

Interessa aos professores uma formação completa e para além da Libras, há compreensão da necessidade de aprofundamento e conhecimento dos sujeitos de aprendizagem, mas assim como o sistema tem reservado o mínimo para a oferta da educação para todos, o mesmo acontece com a formação para o professor.

Retomamos a ideia de que a deficiência está atrelada à pobreza, conforme destacado na tese de Witkoski (2011, p.21). A autora denuncia a falta de investimentos nessas pessoas e na escola para todos, que se trata da escola pública, onde estão matriculados os filhos da classe trabalhadora, que pode mudar, mas é preciso compreender por que vias. Destacamos o excerto dos professores a respeito:

**Questão: Você considera que surdos podem aprender igual aos ouvintes?**

**EPS/AEE-9:** Se as estratégias na escola forem boas, podem sim. **Do jeito que está fica impossível aprender igual.** Você vai para a escola e vê que **os surdos estão isolados, os professores não sabem a língua de sinais,** não usam recursos visuais, **muitos professores também são alunos das faculdades** (P. IMPORTANTE DENÚNCIA NÃO APENAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO SURDO. ISSO OCORRE COM OS DEMAIS.), mas já estão no ensino médio, dando aula para nós. Como vão aprender igual aos ouvintes? Impossível! Na escola tem gente que não está aprendendo, porque as estratégias não são boas, **precisa melhorar a escola, os professores precisam ser bem formados, assim todos vão ter um excelente ensino, surdos e ouvintes vão aprender igual. Estou falando de qualidade, né?** Podem sim,

mas tem que melhorar a escola desde os pequenos até o ensino médio e a faculdade também.

**P. Gostaria de deixar uma declaração aos professores que irão trabalhar com surdos, fique à vontade:**

**EPS/AEE-9:** Gostaria de falar que **os surdos têm potencial para aprender a ler, a escrever** e que nós não precisamos falar para aprender, mas **precisamos que os professores sejam organizados, que planejem com o visual para** que possamos aprender melhor.

Precisamos que os professores não tenham pena de nós, tratando como coitadinhos. Não somos deficientes, nós somos surdos, apenas não ouvimos como eles ouvem, mas temos condições de aprender e melhorar mais. É complicado isso, porque **os professores têm que buscar formação na área da surdez e como os surdos estão na inclusão, parece que os professores não precisam estudar para isso.** Digo isso porque vamos nas escolas e os professores não estão muito interessados em aprender Libras. Claro que não são todos, mas a maioria nem quer trabalhar com surdos e nem tem tempo de aprender. É preciso que aprendam, que saibam quem nós somos, o que precisamos e como aprendemos.

**P. Você conhece as políticas de educação de surdos? O que você acredita que deve melhorar nas políticas de Educação de surdos?**

**E.PS/AEE-9:** Sim, conheço, porque estou estudando, mas não conheço profundamente, ainda tenho muito que aprender. Sei, sim, que é preciso que a educação bilíngue aconteça de verdade. Estou estudando em uma instituição particular, fiquei um tempo sem intérprete, mas na faculdade, tenho mais autonomia, sei mais das coisas, mas ainda assim não é fácil. Passei a vida toda, claro que vida escolar, vendo amigos que não tiveram bom aprendizado e agora estão tentando vestibular, **mas escrevem mal, leem muito pouco, tem grandes dificuldades, então, lembro como fomos ensinados todos na mesma sala.**

Quando era somente para surdos, no **tempo de CAEDA. PERAE**, você sabe... aprendíamos rápido, era bom, gostoso, conversávamos, era diferente. Mas hoje, com a inclusão, é diferente e é tudo muito rápido, a maior parte das coisas, lembro que meus amigos surdos tinham que levar para casa, mas e lá? As famílias não são intérpretes e pior, no ensino médio, como iam entender química, física e outras coisas. Eu lembro que quando tinha dificuldade pedia para o professor me ensinar e cobrava mesmo! Mas alguns dos amigos surdos os professores davam notas por esforço, mesmo sem aprender, ainda mais na escola do Estado que os intérpretes que tivemos ou eram fracos, ou não tinham responsabilidade de estar na escola, faltavam muito, a escola não tinha quem substituísse. Aí nós tínhamos que dar jeito, entende?

Então penso que **as políticas têm que trazer o nosso direito de aprender e não de ter intérprete, ou professor bilíngue e só! É isso que acho, o direito de aprender, de ter qualidade.** É isso que precisamos.

Organização da autora - 2017

Destacamos o excerto da resposta da professora, porque evidencia as deficiências do sistema, pelo qual os professores são formados, impõem-se as políticas inclusivas que não dão conta das necessidades linguísticas e acadêmicas dos surdos e esse é um dos motivos pelo qual os surdos requerem escolas ou classes bilíngues, onde a língua de sinais e suas especificidades de sujeito que não ouve não sejam empecilhos para ensinar ou aprender.

EPSAEE-9 destaca a realidade do Estado do Paraná, o concurso de PSS (Processo Seletivo Simplificado), embora seja temporário, admite acadêmicos de licenciaturas em (início de curso), portanto, estudantes recém-saídos do ensino médio são admitidos para ensinar<sup>181</sup> no ensino fundamental e médio, e se deparam

<sup>181</sup> Importa destacar que essa realidade que vivenciamos na escola pública hoje não se dá apenas na educação de surdos, mas para todos, mesmo no AEE, quanto aos serviços de apoio em sala de aula para estudantes público alvo da educação especial, os municípios têm contratado estagiários para

com as dificuldades reais no trabalho provenientes da inclusão e do modo como ela foi imposta à escola, principalmente à escola pública.

A professora surda entrevistada relata as dificuldades dos surdos e as suas dificuldades individuais com a realidade da escola pública e como as mediações no seio da família auxiliaram no seu desenvolvimento. Ela passou grande parte de sua vida escolar “...vendo amigos que não tiveram bom aprendizado e agora estão tentando vestibular, mas escrevem mal, leem muito pouco, têm grandes dificuldades, então, lembro como fomos ensinados todos na mesma sala.” (EPSAEE-9). A professora ressalta o que realmente precisam os surdos: “Então penso que **as políticas têm que trazer o nosso direito de aprender e não de ter intérprete ou professor bilíngue e só! É isso que acho, o direito de aprender de ter qualidade**. É isso que precisamos.” (EPSAEE-9).

Embora a inclusão venha trazendo políticas que se modificam e modificaram significativamente a realidade educacional das pessoas surdas em três décadas, é preciso entender que não é o melhor caminho para a educação dessas pessoas, pois falta compreensão das especificidades para aprendizagem e principalmente compartilhamento linguístico em todos os contextos.

Para finalizar, perguntamos aos participantes da pesquisa se seriam bons formadores de professores para surdos, as respostas constam no Apêndice 35<sup>182</sup>. Para esta questão, 13 dos professores, ou 32%, responderam que sim, seriam bons formadores; 10, ou 25%, responderam que não seriam bons formadores; 10, ou 25%, não responderam; e 7, ou 17,5%, responderam que talvez fossem, mas não têm certeza. Os professores surdos justificam por suas vivências que seriam bons formadores. Quanto aos ouvintes, as justificativas foram diversas e apresentamos excertos com algumas delas:

---

esse trabalho que deveria ser especializado, refletindo precarização da educação para todos e sobrecarga ao professor regente que terá ainda a responsabilidade de acompanhar o estagiário em suas tarefas (em tempo integral). A Universidade Estadual de Ponta Grossa está realizando uma pesquisa a esse respeito, mas tem sido comum mão de obra ainda em formação. Em municípios da Região Metropolitana de Curitiba, há estagiários do magistério contratados pelo serviço remunerado assistindo estudantes com necessidades educacionais especiais em salas de aula, o requisito para inscrição neste serviço ofertado ao magistério nível médio para o trabalho nos anos iniciais de ensino é estar matriculado e ter 16 anos de idade ou mais. Há que se investigar a proporção e avaliar os resultados. Temos como referência para esse serviço a Nota Técnica 19/2010 – MEC/SEESP/GAB (Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino).

<sup>182</sup> APÊNDICE 35. QUADRO 33 – VOCÊ SERIA UM BOM FORMADOR DE PROFESSORES PARA SURDOS? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS.

Questão aberta: **Você seria um bom formador de professores para surdos? – Base nos questionários – Justifique:**

Justificativa:
PILEI-1: Respondeu que sim, mas depois apagou a resposta, rasurando a questão. POES-8: Ainda conheço muito pouco dessa cultura. POES-13: <b>Nunca pensei nesse assunto.</b> POEI-20: Acho que não! Não domino muito a área por <b>não me identificar com ela.</b> POEO-32: Preciso melhorar, a cada dia avaliar como eu estou e o que posso mudar para atingir os objetivos. Sim, seria um bom formador, <b>porque ao ensinar estou aprendendo.</b>

Organização da autora – 2017.

Há reconhecimento de que a formação de professores requer aprofundamento teórico-prático e que o educador precisa ser educado, mas percebemos que grande parte desses educadores tem dúvidas quanto à possibilidade de auxiliar na formação de outros, o que condiz com a ausência de formações sólidas desde a formação inicial.

Vieira-Machado (2016) aborda sobre a formação de professores bilíngues e nos diz que aprender Libras é o primeiro passo, mas isolada é insuficiente para as mediações. É preciso reconhecer que a deficiência não admite cultura, portanto há que buscar afastar-se da perspectiva clínica e centrar-se nos modos de aprendizagem dos surdos pela perspectiva socioantropológica.

Encontramos afirmações na revisão de literatura a partir das produções de Costa (2007), Machado (2009), Santos (2011), Schuck (2011), Silva (2012), Gianini (2012) e Taveira (2014) de que os surdos produzem suas autonarrativas e consideramos que essa condição de narrar-se em suas dificuldades, emoções e características nos permite compreender melhor o processo e redefinir os meios de acesso e distribuição de conhecimentos, modos de organizar a formação para surdos e para professores de surdos.

As políticas para a educação de surdos e a formação de professores hoje se pautam basicamente no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e na meta 4 do PNE, estratégia 4.7, os quais se referem à educação bilíngue, ainda que não tenham se efetivado em sua totalidade, vemos avanços em relação ao que havia a três décadas. Observemos os excertos de entrevistas:

Questão: **Acredita a partir das informações que nos deu, que você seria uma boa formadora de professores para trabalhar com surdos?**

<b>EPS/AEE-9:</b> Acho que sim, claro que preciso continuar a estudar e primeiro aprender mais. Mas, hoje se os professores precisassem de apoio, poderia sim ser boa formadora de professores melhores em ensinar surdos, <b>pois sendo surda, sei bem o que tem faltado e como temos sido</b>
---

**tratados, também sinto as dificuldades todo dia, tanto minhas quanto dos meus amigos e nisso já poderia ajudar.**

Mas assim como eu acredito que os professores precisam aprender sobre nós, eu também, para ser formadora preciso aprender muito, mas com certeza ensinaria muito bem.

Organização da autora – 2017.

Há identificação dos educadores surdos com a formação de professores e de outros profissionais por compreenderem os limites e as possibilidades do bilinguismo na materialidade do processo, enquanto os professores ouvintes destacam maiores dúvidas.

Os professores surdos não somente acreditam, mas afirmam que são bons formadores, demonstram desejo de que os professores não-surdos aprendam mais sobre eles.

As autonarrativas refletem anseios e necessidades sociais, políticas e educacionais das pessoas surdas nos diferentes espaços, precisam ser consideradas como fomento para a pesquisa e desenvolvimento de novas e bem-sucedidas ações na direção da educação bilíngue e da formação de profissionais bilíngues. Analisemos outros excertos com objetivo de concluir a seção:

**EPSNS-2:**

**... o perfil para trabalhar com surdos, com crianças surdas, é preciso ser sensível, mas há conflitos aí. O professor deve saber língua de sinais, precisa saber planejar, conhecer as características dos surdos, se colocar no lugar do outro, ter formação em Letras/Libras para trabalhar com o ensino médio ou universitários, ou formação universitária em pedagogia bilíngue, mas são contextos diferentes.** Claro que o trabalho com crianças é diferente, a criança precisa de outro tipo de intervenção pedagógica, é preciso saber fazer adaptações entre as modalidades linguísticas para o ensino, pois são muito mais visuais, precisam de um ambiente totalmente bilíngue, de adaptações próprias pra ela. É preciso incentivá-la com literatura, histórias infantis, informações e tudo que contribua para sua formação e assim vai adquirindo conhecimento. (...) O que é importante na vida da pessoa surda. **O visual, reconhecer-se surdo, participar de movimentos e lutas surdas, ter vida social, não deve se omitir, é importante os valores comportamentais à mesa, deve ser corrigido se necessário.** Precisa de tecnologias como campainha luminosa, pois quando não tem e tem um cachorro por exemplo, fica atento ao comportamento do cachorro ao latir, tudo isso é cultura surda.

Sobre o que considero melhor para o ensino de crianças surdas: **o mais importante são os recursos materiais visuais, o uso da língua de sinais como primeira língua para depois ter acesso à Língua Portuguesa,** estratégias que explorem vídeos, atividades, brincadeiras, a literatura surda, para que possa ir adquirindo e desenvolvendo ambas as línguas, isso é importante para elas.

Sugestão do que deve haver na política tanto na escola quanto na sociedade: **Para o ensino deve ter a mesma exigência que se tem com os ouvintes, mas preciso ter maior uso de vídeos, exigências quanto ao professor usar a língua de sinais, é preciso mais cursos de formação, adaptações de temas para a língua de sinais, porque poucos ouvintes conhecem a Libras, muitos usam do audismo, onde há a influência ouvinte sobre a Libras.** Ficam avaliando o surdo e sua língua de sinais. Eu acho estranho! Por exemplo, já vi ouvintes que ficam me observando, me avaliando! E dizem, ah... é difícil de entender o [...]

**P. Uma pergunta muito importante: Agora, você tem formação em pedagogia, sabe o que é**

**importante na formação e atuação de um professor, então a questão é: qual o perfil do professor para o trabalho com surdos? - Sua opinião.**

**E.PS/AEE-10:** Acredito que todo professor deveria ter formação pedagógica, deveria se preocupar com a formação continuada, deve ser bilíngue em língua de sinais, também **seria ótimo se ele fosse surdo, mas pode também ser ouvinte, desde que seja proficiente em Língua de sinais.**

**EPOEI.3-** O que nos falta é conhecimento e alguém que tenha conhecimento suficiente para me auxiliar. Às vezes eu não consigo nem ter dúvida por que eu não entendo e não há ninguém para dizer vai por aqui, ou faça isso, veja como trabalha com surdos, que me mostre um caso. (...). Então, isso eu sinto falta, **vem e impõe a inclusão**, mas em que hora teremos tempo de informação? **Até onde o professor vai ter que caminhar sozinho?**

**Pedag.1-** Mas não podemos negar que no começo a coordenação veio para dizer que receberia um surdo e dar dicas para a intérprete que tinha antes da J.

**EPOEI.2-** Um exemplo, esses dias a professora em sala estava dando aula e trouxe no computador as imagens (...) na hora eu não lembrava sinais e isso não estava claro pra mim, eu fiquei perdida. É preciso conhecer e trazer tudo antecipado, pois só o notebook não vai ajudar. Fico pensando como eu vou explicar. **É preciso que o professor tenha mesmo referências, conhecimento para se organizar e antecipar.**

**EPOEI.3-** Tenho buscado muitas ilustrações e destacar palavras importantes, palavras-chave para ele, porque o que mais me preocupa é a Língua Portuguesa.

**P. Pesquisadora passa a explicar sobre construção de segunda língua e os caminhos da inclusão, bem como o trabalho do intérprete e do surdo na inclusão.**

**EPOEI.3- Comprei livros, na verdade vieram agora uns** livros que trazem bastante ideias de práticas e experiências que vai ajudar o E.9 (Estudante de 9 anos) a aprender. Aquelas ideias de como fazer isso e aquilo...toda essa parte. Se eu soubesse isso antes, lá no início do ano, não teria me batido tanto, teria trabalhado tudo diferente.

**EPOEI.2-** Eu falei pra ela que a imagem beneficia não só o surdo, mas a todos.

Organização da autora – 2017

A partir dos excertos das respostas dos professores participantes da pesquisa, constatamos que a língua de sinais e os recursos visuais favorecem a aprendizagem e beneficiam a todos. Os surdos têm as mesmas condições de aprender que os não-surdos, no entanto, as mediações precisam ser diferenciadas e isso não está bem definido na legislação. As leis apresentam ambiguidades e deslocam-se facilmente dos serviços educacionais ao direito de ser educado pelo bilinguismo.

A educação não está separada da vida, por isso consideramos de extrema importância destacar EPSNS2, que diz: **“O que é importante na vida da pessoa surda. O visual, reconhecer-se surdo, participar de movimentos e lutas surdas, ter vida social, não deve se omitir, é importante os valores comportamentais à mesa, deve ser corrigido se necessário.”** É importante que os estudantes e professores de surdos estejam engajados nos movimentos sociais de lutas e que entendam que os surdos querem ser ensinados com qualidade, igualdade enquanto sujeitos com capacidade, sem infantilização, superproteção, restrição ou facilitação



de conteúdos, há uma denúncia e uma certeza, a de que a educação que os surdos solicitam ainda não se efetivou.

Na fala dos professores, encontramos o receio da inclusão do surdo, para o qual as barreiras não estão aparentes, se apresentam e se escondem invisibilizadas na aparência, por isso precisam ser identificadas e superadas. Os movimentos surdos, a Feneis e associações não buscam uma educação que facilite e certifique, mas a educação que realmente cumpra seu propósito e ensine, como destaca EPSNS2:

Para o ensino deve ter a mesma exigência que se tem com os ouvintes, mas preciso ter maior uso de vídeos, exigências quanto ao professor usar a língua de sinais, é preciso mais cursos de formação, adaptações de temas para a língua de sinais, porque poucos ouvintes conhecem a Libras, muitos usam do audismo, onde há a influência ouvinte sobre a Libras. (EPSNS-2)

As políticas de formação de professores implementadas na prática não correspondem às solicitações dos surdos e o que está nos documentos abre espaço para uma educação assistencialista, desigual, revelando as barreiras que diz superar. Isso permite que a inclusão responda aos ideais economicistas, mas não às solicitações dos surdos e de outras minorias ou classes subalternizadas.

Observamos na análise dos dados as possibilidades de bilinguismo, onde há professores que entendem que estão vivenciando essas ações nas instituições onde trabalham, mas também professores que têm como base os desafios e por isso adentram as instituições de ensino sem conhecimentos específicos e linguísticos básicos, acreditam que a escola de surdos e os próprios sujeitos lhes servem de laboratório para aprendizagem da língua de sinais, equívocos do próprio sistema.

Há contradições entre a inclusão e exclusão dos surdos com a implementação das políticas, pois estamos num contexto onde inclusão e exclusão se alternam. Essas contradições se apresentam por projetos antagônicos que se colocam em movimento entre a inclusão, exclusão e o bilinguismo, por meio dos quais constatamos avanços e também recuos, entre a manifestação da oralidade, mas ao mesmo tempo professores bilíngues inseridos até mesmo na escola oralista e a língua de sinais fluindo na informalidade dos corredores dessas escolas sem impedimentos.

Mesmo diante da realidade clínica que norteia a perspectiva centrada na oralidade, os estudantes podem sinalizar nos corredores e com isso fazer trocas em

língua de sinais na instituição, entretanto a sinalização não é aceita na instituição oralista para as ações pedagógicas.

Em outro ponto, nas escolas inclusivas a Libras não está inserida como disciplina curricular, salvo a escola bilíngue onde é ofertada ainda que com baixa carga-horária e no caso da escola inclusiva centrada em salas onde há surdos matriculados. Destacamos que isso não é suficiente para superar as barreiras socialmente criadas e invisíveis à sociedade.

Essas barreiras estão nas políticas para a educação de surdos no contexto de projetos sociais que são para todos, mas na educação de surdos se agravam em face à hegemonia do oralismo. Autores como Fernandes (2003), Machado (2009), Vieira (2011), Santos (2011), Gianini (2012), Vieira-Machado (2012), Costa (2013) e Soares (2013) concordam e destacam que nem todo o professor que se forma ou está em formação, compreende a educação inclusiva para surdos e a perspectiva do bilinguismo que tem a Libras como língua de ensino e instrução (Libras-Língua Portuguesa).

A aquisição tardia de língua de referência ou materna é o fenômeno mais agravante, pois muitas vezes condiciona os modos de se ensinar e aprender na escola e na vida, tanto a Libras quanto a Língua Portuguesa.

Os estudantes surdos correm o risco de acesso deficitário à língua devido às condições de bilinguagem Libras-Língua Portuguesa que o Estado brasileiro oferece, ou seja, fica o déficit tanto na aquisição de língua de referência (L1 Libras), a qual não recebe investimento adequado do Estado, não é defendida com avidez nos textos legais e nem mesmo tem visibilidade nas cargas horárias das escolas e dos cursos de formação de professores.

Com isso, as políticas sociais e linguísticas ainda apresentam superficialmente a Libras e de modo hegemônico asseguram a Língua Portuguesa escrita para surdos e ouvintes. Por essa falha na aquisição de primeira língua, abre-se uma lacuna na aquisição de segunda língua.

Essas questões tornam urgente a implementação da abordagem bilíngue para surdos desde a educação infantil, estendendo-se por toda a educação básica, e ainda a inserção da Libras nos cursos de graduação. Entende-se como necessário a inserção da Libras em disciplinas bilíngues nas licenciaturas, principalmente nos cursos de Pedagogia, que apontem para a história, as conquistas, as características

e especificidades dessas pessoas, de modo a compreender e preencher lacunas deixadas pela falta de políticas adequadas e ação efetiva do Estado.

Consideramos ainda a experiência visual como um traço de relevância para organização do todo que envolve os estudantes surdos. Essa base requer investimento político, arquitetônico, linguístico e principalmente no que tange à formação do professor, envolve ainda outros profissionais, o que não é possível apenas pelas políticas de inclusão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

... Eu acho que a escola já tá caminhando, **já tem dança**...sabe, esse outro lado que eles gostam.” “Ah! **Já tá contribuindo nesse momento, dando oportunidade de ir pra classe junto com os outros...já tá contribuindo, já é um passo, não é verdade?**” (OLIVEIRA, 2005, p.127; grifo e negrito nosso)

Ao fazermos tentativas de concluir esta tese, apresentamos a epígrafe de Oliveira (2005) e voltamos ao início desta produção, quando fizemos uso da citação de Marx “Todo começo é difícil e isso vale para toda ciência” (MARX, 2013, p.77). Neste momento, finalizarmos é mais difícil do que o início. Tantas certezas se transformam em dúvidas, tantas perguntas nunca feitas foram respondidas e outras bem elaboradas não se tratavam de problemas.

Faz-se necessário ‘começar’ uma finalização, ao menos temporária, no intento de que mais e mais pesquisadores atentos possam aprofundá-la, de modo a possibilitar uma educação mais humana aos surdos, onde não se discuta que tipo de língua deve ser primeira, que tipo de bilinguismo se faz necessário ou qual a escola para qual tipo de estudante. A escola para surdos precisa cumprir o seu papel, que é a produção e distribuição de conhecimentos com qualidade e igualdade de condições, a qualidade destacada por Saviani (2015), que não se trata de política de mercado, mas de direito.

Tivemos muitas dificuldades no percurso da produção, desde a intensidade e fôlego nas pesquisas, incompreensões do que se desejava explicitar e as várias vezes em que produzimos, analisamos e retomamos dados da ampla coleta realizada a partir de pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, entrevistas e questionários que nos auxiliaram a responder ao que nos propusemos.

Nesta investigação, interrogamos quais são os limites e possibilidades presentes nas políticas de inclusão para efetivação da educação bilíngue e de que modo podem contribuir com a formação de professores para a educação básica de surdos.

Buscamos ainda compreender se essas políticas de inclusão, no período e cenário apontados, favorecem o debate e as práticas do bilinguismo, superando a subalternidade e o colonialismo que envolve a história das pessoas surdas. Para isso, mapeamos a produção de conhecimentos, a fim de apropriar o estágio de

produção a respeito do tema desta tese, pois assim exige o método da economia política.

Tratamos em um capítulo teórico a respeito do método eleito, destacamos as categorias de método, que são totalidade, contradição e mediação, e as categorias de conteúdo, que são políticas, inclusão, bilinguismo e educação bilíngue e colonialismo. Explicitamos cada um deles e procuramos evidenciá-los no desenvolvimento da pesquisa.

Entendemos a totalidade como um imbricamento onde o todo não pode ser compreendido desvinculado da parte e nem a parte desvinculada do todo. Contradição é entendida como projetos antagônicos no seio das relações sociais. Mediação, como aquela que concretiza ideias ao mesmo tempo em que ilumina e significa as ações, destacada como um dos pilares das teses vigotskianas, pois os estudantes precisam aprender por meio de mediações aquilo que ainda não são capazes sozinhos e o professor é o principal mediador, há que estar preparado para o trabalho. Na perspectiva que tomamos, mediação exige a presença dos conhecimentos sistematizados da ciência, filosofia, arte e nunca é linear. As entrevistas dos professores surdos comprovam que é nesse sentido que o movimento surdo reivindica as mediações.

Apresentamos política como lutas no seio da formação social, como as ações que se desenvolvem e se manifestam também por meio da legislação. Analisamos a inclusão como resultado dessas lutas e que ganha expressão no contexto das políticas neoliberais, influenciada pelos organismos mundiais, que reclamam uma justiça de mercado, educação para a competitividade, equidade no sentido de pedir recompensa pelo que foi ofertado, responsabilizando a cada um pela inclusão ou exclusão. Neste sentido apontamos, com apoio de autores que estudam o tema, os limites da inclusão sobre as relações de produção na ordem burguesa.

Apresentamos o bilinguismo e a educação bilíngue como direito constitucional dos surdos à educação de qualidade e que precisa ser considerado para além da língua de sinais, como tudo que se refere aos surdos, modos de viver, expressar e interagir com o mundo, principalmente na compreensão da Libras como língua de referência, sem a qual estão sujeitos ao colonialismo que se expressa pela subalternidade de povos, nações e pessoas.

Na seção de revisão de literatura, identificamos que a maior parte das produções foram realizadas no nível de mestrado e apontam desafios à formação de

professores, como modificações na formação inicial e continuada do professor para surdos, fluência na língua de sinais e amplo conhecimento a respeito dos sujeitos de aprendizagem, superação do colonialismo que se dá na formação de professores e estudantes, principalmente em relação à hegemonia da Língua Portuguesa sobre a língua de sinais.

Nas produções, existem apontamentos sobre a inserção da disciplina de Libras em caráter introdutório e, a partir dela, busca-se condições pedagógicas e materiais para que os surdos possam estar nas escolas entre ouvintes, mas a Libras não é trabalhada com profundidade e isso, politicamente, trata-se de uma ameaça para a escola de surdos e também para a inclusão.

Em relação à inclusão do surdo na escola, as produções apontam os conflitos em relação ao trabalho do IE (Intérprete Educacional) e do professor nas instituições de educação básica, que só podem ser resolvidos com formação e trabalho coletivo.

Na seção das políticas de inclusão, apresentamos, com base no estudo documental, a organização em três períodos, atendendo às suas características e aos respectivos contextos históricos, que possibilitaram apontar que a formação de professores para esse público se realiza segundo a educação especial, o que sugere um professor capaz de atender qualquer tipo de necessidades educacionais especiais, mas que não dá conta das especificidades do trabalho com surdos, pois as pessoas surdas nem sempre carecem de organizações e adaptações visíveis, podendo ser invisibilizadas em suas necessidades.

O estudo do primeiro período, de 1990 a 2000, aponta para a ruptura/permanência do paradigma integracionista, o que exige esforço individual de cada um em se educar e conviver, ao paradigma inclusivistas, que demanda compromisso coletivo. Para este período, fizemos o estudo dos documentos respeitantes à Declaração de Salamanca em 1994, à LDB nº 9.394/96, à Lei nº 12.095 (PARANÁ, 1998) e à Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000). Referente aos movimentos sociais, o documento mais importante é o Manifesto da educação que os surdos querem, de 1999, que trata dos anseios dos surdos em relação à apropriação de conhecimentos condizentes com o modo como eles podem aprender melhor.

O segundo período, que consta do ano 2001 a 2008, revela o avanço das políticas quando há produção de leis específicas para a educação de surdos, formação de professores e outros profissionais, como a Lei nº 10.436/2002, o

Decreto nº 5.626/2005 e a Lei nº 12.319/2010. Esse segundo período é marcado por movimentos e lutas dos educadores surdos e professores de surdos a fim de gerar e manter ações bilíngues, mas também pode ser compreendido como um tempo em que as escolas bilíngues são consideradas espaços segregadores. Trata-se do período mais rico e significativo em relação aos avanços nas políticas educacionais para os surdos, o MEC aprovou os Cursos de graduação em Pedagogia Bilíngue, Letras Libras licenciatura e posteriormente bacharelado, implementou-se o PROLIBRAS para avaliação de proficiência no uso, ensino, interpretação e tradução da Libras e a inserção da Libras no currículo de formação de professores.

No Estado do Paraná, é a partir desse período que há concentração de cursos de formação para professores de surdos e intérpretes, desenvolvimento de seminários sobre educação bilíngue para intérpretes e professores surdos e ouvintes com o objetivo de difundir e valorizar a língua de sinais e o bilinguismo. Destacamos no Paraná o Processo nº 730/2003, Deliberação 02/2003, que assegura a educação bilíngue para surdos e apresenta sua organização, entretanto, nem toda formação se revelou em ação na realidade educacional. As demandas do movimento surdo não foram plenamente atendidas por aqueles que elaboram e implementam as políticas. Modificam-se as produções sem alteração real nas práticas institucionais.

Quanto ao terceiro período, de 2009 a 2017, encontramos recuos, avanços e limites das políticas de inclusão no sentido do bilinguismo, modificação das escolas para tornarem-se espaços inclusivos para todos. Encontramos nesse período as lutas pelo não fechamento de escolas para surdos, redução dos poucos espaços bilíngues que haviam, abertura de mercado de ensino da Libras e também de formação de Tradutores-Intérpretes de língua de sinais para responder à política inclusiva e, ao mesmo tempo, ampliação do mercado tecnológico e falta de apoio aos movimentos sociais surdos.

Após a seção de políticas, na qual apontamos os recuos e avanços no sentido do bilinguismo, desenvolvemos a quarta seção, com análise das grades curriculares do curso de Pedagogia, para observarmos se a Libras é componente curricular na formação do professor para educação básica. Elegemos esse curso porque, segundo o MEC, é o que mais forma professores no Brasil nas últimas décadas. Encontramos a disciplina de Libras na maior parte das instituições pesquisadas e evidenciamos questões como carga horária, diretrizes do curso e a ausência de conteúdos que abordem questões socioculturais dos estudantes surdos.

Apresentamos a Pedagogia Bilíngue como o máximo de formação que o professor para o trabalho com surdos pode encontrar na educação básica e destacamos que hoje, no Brasil, há doze polos em parceria com o INES que oferecem o curso.

Produzimos a quinta e última seção, na qual analisamos a coleta de dados composta pelos documentos, legislações, entrevistas e questionários e respondemos a problemática desta tese. A partir da análise dos instrumentos de pesquisa, encontramos pouca presença de bilinguismo e lentidão na direção da educação bilíngue, já que as ações políticas não correspondem ao que está nas leis. Os movimentos surdos são de extrema importância nas produções e implementações das políticas de formação para professores de surdos, fazendo valer (dentro das possibilidades do modo de produção) seus interesses.

Constatamos que na formação inicial há manutenção do tradicionalismo e ausência de formação continuada superadora dos limites da inclusão. Reconhecemos que há limites para o bilinguismo que hoje é ofertado, mas não podemos ignorar que encontramos avanços em processo, por meio de práticas e mediações em sala de aula e nas respostas provindas das lutas dos surdos pelos movimentos e também pela busca de formação.

Apesar do destaque ao longo das produções de que a maior parte dos professores não são fluentes e nem aprendem Libras na formação inicial, ainda são apresentadas questões como falta de materiais para as práticas e interações fragilizadas pela falta de uma linguagem comum, sem a qual as mediações não acontecem com qualidade. Portanto, para responder quanto às políticas de inclusão e aos limites e possibilidades do bilinguismo na educação de surdos no estudo que se finaliza, podemos apontar:

<b>LIMITES</b>	<b>POSSIBILIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barreiras na construção das línguas envolvidas no processo (LS e LP) e na língua de sinais enquanto língua de referência;</li> <li>• Ausência de compartilhamento linguístico entre professores, estudantes surdos, comunidade escolar e nas relações familiares com o surdo;</li> <li>• A falta de exposição à Língua de sinais precocemente para que (posteriormente) a pessoa surda seja capaz de decidir qual língua melhor auxilia no desempenho social e no processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>• Domínio insuficiente ou acesso tardio à Libras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nas análises dos dados, encontramos professores que destacam a presença de práticas bilíngues nas instituições em que trabalham;</li> <li>• As produções apontam para a necessidade das políticas bilíngues para surdos e revelam a carência na formação de professores. Embora destaquem os limites dessa formação e as dificuldades encontradas, apresentam novas práticas e estratégias de trabalho. Se há professores que pouco modificam suas ações, outros mudam suas práticas para atenderem às</li> </ul>



<p>pelos surdos, o que resulta em níveis diversificados de língua e dificulta as mediações e o acesso às informações e conhecimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta de conhecimento dos professores que trabalham com surdos sobre as pessoas surdas, suas características gerais e fatores essenciais para o trabalho pedagógico, como a língua de sinais, a organização das aulas, planejamento, produção de materiais visuais e elaboração de outros instrumentos de ensino;</li> <li>• A educação bilíngue nem sempre é compreendida como a melhor opção para a educação de surdos, assim faltam diretrizes para a formação inicial dos professores que considerem conhecimentos essenciais ao trabalho e à formação continuada, no sentido de superar a integração, as abordagens clínicas e, por consequência, o colonialismo;</li> <li>• O Estado e a comunidade escolar delegam aos professores a responsabilidade com a inclusão do estudante surdo e se omitem principalmente em relação ao uso da língua de sinais e adequações no ambiente no que tange à acessibilidade do surdo (sinalização visual/luminosa, legendas e desenvolvimento do bilinguismo social);</li> <li>• A inclusão nem sempre proporciona superação de barreiras, pois atende às solicitações dos organismos internacionais que não conhecem ou conhecem pouco da realidade brasileira;</li> <li>• O sistema, a escola e os cursos de formação fazem adaptações, reformas e, em meio às imposições de inclusão, organizam-se com conveniências, alterações suplementares ou complementares ao currículo e se afastam da responsabilidade de pensar o 'ser surdo ou tornar-se um profissional bilíngue';</li> <li>• Há contradições na inclusão dos surdos e essas se apresentam por projetos antagônicos que se colocam no modo de incluir e no bilinguismo, por meio do qual constatamos avanços e os recuos, entre a manifestação de metodologias para a oralidade e ao mesmo tempo presença de professores bilíngues trabalhando em escolas oralistas;</li> <li>• Formação do professor se dá por meio de práticas monolíngues com referências e metodologias da Língua oral e essa realidade se mantém (ninguém é capaz de ensinar o que ainda não aprendeu);</li> <li>• Não há demanda compatível com as necessidades dos surdos quanto o ensino-aprendizagem de L1, pois essa só é ofertada nos doze polos de Pedagogia Bilíngue no Brasil, em parceria com o INES, mas ainda não encontramos estudos sobre os resultados</li> </ul>	<p>necessidades dos surdos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nas produções realizadas por surdos, há presença de autonarrativas e denúncias sobre o colonialismo a que historicamente foram expostos e lutas pelo direito do surdo em ensinar Libras. Nas produções de ouvintes, também encontramos denúncias e busca por aprimoramento profissional. Se são capazes de identificar, também podem colaborar com a superação do que se tem hoje;</li> <li>• As denúncias sobre o colonialismo podem auxiliar na modificação da realidade existente;</li> <li>• A formação bilíngue para surdos não tem modelos a seguir e tem sido apresentada por meio de práticas de bilinguismo, mas vislumbra modificações principalmente com a abertura de polos de Pedagogia Bilíngue pelo país, com formação (mais) específica;</li> <li>• As lutas dos movimentos sociais permanecem, ainda que arrefecidas;</li> <li>• Existem Lideranças surdas com formação acadêmica e engajadas nas lutas pela educação das novas gerações de surdos e formação de professores bilíngues;</li> <li>• Há resistência de estudantes e professores e busca por formação continuada e inicial de qualidade para o trabalho;</li> <li>• Libras já consta como componente curricular no ensino superior;</li> <li>• A abertura da graduação em Letras-Libras Licenciatura e Bacharelado;</li> <li>• Implementação de leis específicas e gerais que asseguram o bilinguismo para surdos e seguem na direção da educação bilíngue – somente no movimento do real podemos entender o objeto;</li> <li>• Os limites e possibilidades são discutidos nas políticas de inclusão e os avanços também estão no escopo dessas políticas, tensionados por disputas e interesses da educação como um todo.</li> </ul>
--	--

e a qualidade dos mesmos; • Professores e estudantes surdos não são bilíngues	
--	--

Organização da autora- 2018

O quadro nos auxilia a captar o movimento do objeto de investigação e considerar que embora encontremos mais limites do que possibilidades, estas não estão nulas no processo, são alicerces no trabalho para a superação da realidade existente. Os documentos analisados mostram que as políticas de inclusão norteiam a educação de todas as pessoas e, por não considerarem as partes que compõe o todo, justificam a lentidão com que se implementam as ações no país, mas são nelas que encontramos os direitos específicos para os surdos, os quais nos dispusemos a analisar.

Em relação às ações na educação e inclusão, constatamos que a política do MEC não é de compromisso real com os sujeitos, mas de inclusão para todos na mesma instituição e desconsidera o que solicitam os movimentos sociais dos surdos. Como já destacamos, as políticas de inclusão não são suficientes para que o processo de ensino-aprendizagem dos surdos seja de qualidade, apontam para, mas não garantem, o bilinguismo na formação de estudantes e professores, mas é nelas que estão presentes as propostas de educação bilíngue.

A formação do professor para esse público (surdo) requer reflexão sobre o bilinguismo, os sujeitos de aprendizagem e as concepções que circulam nas propostas educacionais. Solicita agir sobre os significados cristalizados do que é ser professor, refletir o projeto político de educação de surdos, das próprias limitações na formação de docentes e das orientações que atravessam essa formação.

Compreendemos a partir das análises que a Educação bilíngue pressupõe que o professor seja proficiente e fluente em ambas as línguas, Língua de Sinais e Língua Portuguesa, com conhecimentos aprofundados necessários à prática pedagógica de ensino de uma segunda língua, tanto para o surdo como para o ouvinte, e das características dos estudantes.

A questão da L2, ou segunda língua, requer mudanças, por meio das quais o professor organiza suas estratégias, seu trabalho, fazendo escolhas. Mas observamos com a inclusão uma contradição, mesmo onde destacam-se propostas bilíngues e biculturais, há professores que não têm domínio dos processos para o trabalho e precisam lidar com as incertezas que os tiram do seu conforto linguístico

e formativo, por isso desejamos e compreendemos que somente numa abordagem crítica podemos defender esta tese, para a qual é no materialismo histórico-dialético que buscamos a base.

Constatamos que as políticas de inclusão, no período e cenário de 1990 a 2017, favorecem o debate e as práticas do bilinguismo, mas ainda não há superação da subalternidade e do colonialismo na formação de surdos. Destacamos que o bilinguismo é pressuposto para a educação de qualidade dos surdos e o bilinguismo social ainda está no nível do desejável e pouco realizado.

As possibilidades e limites do bilinguismo vêm sendo discutidos no bojo das políticas para a inclusão e cada avanço no sentido de formação bilíngue para efetivação da educação bilíngue para surdos está presente no escopo dessas políticas, vinculado aos interesses de organismos internacionais e tensionado pelas disputas de interesses na educação como um todo.

Constata-se nos estudos que na atualidade o surdo não é bilíngue, assim como o professor de surdos não é. E nessa realidade há níveis de bilinguismo que precisam ser considerados e caberá ao professor conhecê-los, identificá-los, pois, se o significado e sentido de 'ser surdo' se modificou, não se pode admitir a formação conservadora que leva às angústias apontadas e intensifica a insegurança para o trabalho.

Embora não haja unanimidade em relação ao bilinguismo e educação bilíngue, as pesquisas apontam que na educação bilíngue para surdos a interação e construção com pares surdos favorecem a autonomia tanto no domínio da Libras quanto da Língua Portuguesa escrita, promove mediações educacionais significativas e resulta em aprendizagem e consciência dos direitos e deveres sociais dos surdos.

A política de formar professores bilíngues corrobora com a formação de qualquer estudante sem prejuízo linguístico, que é direito do aluno e dos professores, pois há tendência das políticas neoliberais em desviar o olhar do todo para o professor, desconsidera-se que o todo e a parte estão imbricados e a efetivação da Educação bilíngue é urgente e requer posição política do Estado em dar suporte aos sistemas, aos professores e às instituições.

Consideramos que a educação bilíngue não se faz pela simples inserção de duas línguas ou novos profissionais na escola, mas solicita modificações práticas

reais a partir de políticas que considerem as reivindicações dos surdos, entre elas as interações de surdos com outros surdos (entendidos como seus pares).

Para que uma escola ou classe seja definida como bilíngue, precisa estar organizada em todos os aspectos que promovam a bilinguagem. Também é necessário que todo o quadro de pessoal seja capaz de interagir com os estudantes em ambas as línguas envolvidas, num bilinguismo social, fluente e reconhecido, e essa realidade ainda é incipiente e precisa superar a mera inclusão física.

Com a inclusão e o direito à língua de sinais nas salas de aula comuns como L1, evidenciamos que a formação de professores precisa de mudanças. A análise das políticas de formação demonstra que há permanência do colonialismo, se não explícito, ao menos implícito nas práticas e nos documentos e isso implica no reconhecimento e garantia do direito, pois ainda estamos no campo de disputa entre direitos e serviços. Reconhecemos nestas análises que há ambiguidades limitantes, esse caráter está em tratar o bilinguismo na perspectiva da inclusão, que acaba por não acontecer. Por esse motivo, questionamos as políticas inclusivas, compreendemos que, do modo como estão postas, não garantem o direito do surdo a se educar. Isso requer ir além da aprovação de educação bilíngue, é necessário compreender de que bilinguismo as pessoas surdas estão falando. É necessário ouvi-las.

A inclusão, do modo como vem acontecendo, além do afastamento dos pares linguísticos, leva ao esvaziamento dos conteúdos, das relações e interações. Em muitas realidades, o estudante surdo estabelece diálogo apenas com o intérprete e a língua não é socializada com o grupo, não circula pela comunidade escolar. A escola, como está organizada, não oferece tempo adequado para o trabalho (de qualidade) em ambas as línguas, motivo pelo qual a Libras vem sendo relegada a segundo plano na escola, subalternizada, ou delegada ao AEE no contraturno, invertendo a prática social de ensino. Destacamos que na família a situação é caótica, pois nela a criança surda dificilmente é inserida nas interações.

Se a educação é direito, o Estado e a sociedade têm que garanti-lo para todos, incluindo os surdos, que, por meio dos movimentos de lutas, afirmam que a melhor educação se dá pelo bilinguismo e não pela inclusão como está posta.

As aprendizagens do professor não acontecem apenas na formação inicial, contudo, se essa for de qualidade, os limites para o processo de ensino-aprendizagem de ambos, professor e estudante, serão menores e de mais fácil

superação. A educação hoje apenas integra os surdos, o tempo é insuficiente, as práticas são prerrogativas da ação homogênea e as adaptações são regras e não exceções.

Salientamos que há indícios de bilinguismo em desenvolvimento nas práticas dos professores de surdos, mesmo em escolas inclusivas e oralistas, isso se deve às lutas dos movimentos sociais e à formação alcançada pelas lideranças surdas, que não têm se calado frente as imposições do sistema, na área da educação. As ações bilíngues aparecem entre contradições, mesmo diante da inclusão precária, o bilinguismo Libras- Língua Portuguesa se constitui e acreditamos que pode e vai se fortalecer.

Sem intenção de finalizar, constatamos nas práticas dos professores considerações sobre o bilinguismo e a organização necessária para a formação de professores e também para a educação de surdos, das quais compreendemos como essenciais:

- Vencer o mito da natividade em línguas tanto portuguesa quanto de sinais, pois é necessária formação para o trabalho na educação;
- O domínio e fluência na Libras, conhecimento sobre os surdos e suas especificidades para significação do processo de ensino-aprendizagem;
- Conhecimento de diferentes metodologias de ensino de acordo com o nível de desenvolvimento linguístico e educacional dos surdos;
- Compreensão dos surdos, superando a ideia de incapacidade e deficiência a partir do aprofundamento na história, conquistas e retrocessos dos surdos e suas lideranças nos diferentes momentos históricos;
- Conhecimento das políticas educacionais gerais e relacionadas aos surdos;
- Elaboração de materiais que respeitem a visualidade, pois esses atendem a todos os estudantes;
- Organização e uso da Libras e capacidade para produção e organização de outros recursos visuais para o processo de ensino-aprendizagem.

Como destacado por EPSAEE-9, se as estratégias na escola forem boas, os surdos podem aprender em igualdade de condições com os demais não-surdos, mas “do jeito que está fica impossível aprender igual. Você vai para a escola e vê

que os surdos estão isolados, os professores não sabem a língua de sinais, não usam recursos visuais”, o que nos leva a reconhecer que embora a inclusão tenha sido implementada com sucesso gerencial, diante das especificidades dos surdos, ainda não superou o colonialismo.

Ressaltamos que a legislação produzida para a inclusão no Brasil não garante a língua de sinais como língua de referência para os surdos, mas apenas em caráter instrumental, para se alcançar a Língua Portuguesa na modalidade escrita e se possível na oralidade. Mesmo naquelas que são específicas para surdos, como a Lei nº 10.436/2002 (BRASIL, 2002), o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) ou o PNE, meta 4.7, pela Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), não encontramos garantias de Libras como língua materna ou língua de referência às crianças surdas, um limitador das possibilidades apresentadas ao bilinguismo. Cientes disso, enfatizamos o relato:

Eu acho, por exemplo, que eles fiquem só lá com a professora Y, na sala própria deles, eles não têm convívio com outros colegas. Eu acho que a escola já faz essa parte. Aos poucos vai integrando o aluno em cada disciplina... Eu acho que a escola já tá caminhando, **já tem dança...sabe, esse outro lado que eles gostam.** “Ah! **Já tá contribuindo nesse momento, dando oportunidade de ir pra classe junto com os outros...já tá contribuindo, já é um passo, não é verdade?**” (OLIVEIRA, 2005, p.127; grifo e negrito nosso)

Essa citação justifica como a inclusão é tratada pelo Estado e trabalhada com os professores enquanto oportunidade ‘dada’ para que outros estejam entre pessoas “normais”. Uma possibilidade de ser integrado para que a escola faça a sua parte, mas não é o suficiente. Todo estudante tem direito a mais do que isso, não se deseja apenas dançar, nem se reduzir à convivência social. A educação não se trata da luta por oportunidades, mas é direito assegurado, constitucional e inalienável.

As lutas são pelo direito à educação de qualidade que supere a subalternidade historicamente imposta às classes trabalhadoras e nelas estão incluídos os surdos, principalmente durante a educação básica, e também a língua de sinais.

Na educação inclusiva, a igualdade de oportunidades de acesso e a qualidade se constituem numa retórica que apresenta e esconde o bilinguismo e os surdos e as ações prescritas nos documentos são lentamente implementadas e insuficientes para modificar significativamente as práticas e a formação, pois numa constante esbarram nas impossibilidades de prover espaços e profissionais bilíngues em língua de sinais e português.

Muitos surdos apresentam desenvolvimento e formação deficitária na língua de referência, porque historicamente foi-lhes impedido ou negado o acesso e o desenvolvimento da língua de sinais na vida e na escola.

A análise apresentada vem corroborar com a necessidade de produções acadêmicas e políticas referentes à formação de professores para a educação bilíngue de surdos. Afirmamos que as necessidades apontadas nas políticas, principalmente manifestas na legislação, são percebidas mais acentuadamente na realidade educacional. Mesmo diante da omissão do Estado quanto à implementação das políticas, há na realidade dos professores de surdos a busca pelo aprimoramento para o trabalho, ainda que sob a sombra da autculpabilização que geralmente foram ensinados a assumir:

Comprei livros, na verdade vieram agora uns livros que trazem bastante ideias de práticas e experiências que vai ajudar o E.9 a aprender. Aquelas ideias de como fazer isso e aquilo... toda essa parte. Se eu soubesse isso antes, lá no início do ano, não teria me batido tanto, teria trabalhado tudo diferente. [...] Então, isso eu sinto falta, **vem e impõe a inclusão, mas em que hora teremos tempo de informação? Até aonde o professor vai ter que caminhar sozinho?** (EPOEI.3, SCHUBERT, 2017)

Essa é a resposta, o professor não pode caminhar sozinho, o Estado precisa assumir seu papel em prover as condições que declara nas leis. Os limites do modo atual de existência à humanização se evidenciam na formação do professor e enquanto persistir esse entendimento, os sujeitos permanecem subsumidos ao processo em que o surdo e o próprio professor lutam por não se deixarem excluir.

Defendemos a educação bilíngue, destacada pelos autores da revisão de literatura, nas políticas de inclusão para a educação de surdos, principalmente no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e na Carta aberta (2012), com a qual finalizamos:

Várias pesquisas mostram que os **surdos melhor incluídos socialmente são os que estudam nas Escolas Bilíngues**, que têm a Língua de Sinais brasileira, sua língua materna, como primeira língua de convívio e instrução, possibilitando o desenvolvimento da competência em Língua Portuguesa escrita, como segunda língua para leitura, convivência social e aprendizado. **Não somos somente nós que defendemos essa tese. Reforçamos que há um número relativamente grande de mestres e doutores, pesquisadores de diversas áreas de conhecimento, além de professores de ensino básico e superior, que identificam essa realidade e atuam nessa luta conosco.** Todos os **pesquisadores sérios proclamam que as ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS**, cujas línguas de instrução e convívio são a Libras (L1) e o Português escrito (L2), **são os**

**melhores espaços acadêmicos para a aprendizagem e inclusão educacional de crianças e jovens surdos.** (...) Essas escolas respeitam a especificidade linguístico-cultural das crianças e jovens surdos e sua viabilidade representa a garantia ao direito que os surdos têm a uma educação bilíngue específica, a qual permite o convívio entre seus pares (em ambientes linguisticamente adequados). **Essa ação é verdadeiramente inclusiva, pois garante não somente o convívio social, mas o acesso pleno ao conhecimento e às condições idênticas para que, no futuro, essas crianças e jovens surdos possam ser incluídos efetivamente na sociedade.** Esses são os mais básicos direitos constitucionais garantidos a todos os brasileiros. Desejamos que não sejam furtados de nenhum surdo brasileiro e, por isso, contamos com vossa sábia intervenção em nosso favor. (CARTA ABERTA, 2012, negrito nosso)

Se os surdos lutam pela garantia não somente de convívio, mas de acesso pleno ao conhecimento e condições idênticas de inclusão na sociedade, é essa a formação bilíngue que defendemos e não apenas os interesses hegemônicos dos que detêm o poder. Garantir educação não colonialista é algo que se põe para todas as pessoas de todas as classes, mas para os surdos é mais agravada pelo que se passou historicamente na realidade dessas pessoas.

Esta tese defende que as políticas de inclusão favoreceram os debates sobre o bilinguismo e, por consequência, sobre a educação bilíngue e à formação de professores, mas a distribuição e efetivação desse bilinguismo ainda se faz por meio de estágios desiguais, tanto na formação de professores quanto no direito à língua de referência para os surdos, e, por consequência, nos resultados da educação dos sujeitos, onde o bilinguismo é pressuposto.

O bilinguismo e o direito à educação bilíngue precisam ser garantidos nas formações e ações dos professores e estudantes surdos, pois o que se deseja de fato e direito, é “... **conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine.** 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**” (Carta Aberta, 2012).

Garantir a educação como direito é condição para todas as pessoas, uma questão que se coloca a todos, principalmente às classes subalternas, o que tem íntima relação com o ensino na escola pública.

O colonialismo hoje não está somente para os surdos, mas trata-se de uma questão de classe que solicita lutas e modificações nas nossas ações e, acima de tudo, exige formação e condições de trabalho dos seus professores.



## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução coordenada e revista por Alfredo Bosi. 5ª Ed. Martins Fontes. 2007.
- AHMAD, Aijaz. **Linguagens do Presente. Ensaio**. 1ª ed. Tradução Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo. S.P. Boitempo, 2002.
- ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan. **Libras em estudo: política linguística** / Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves (organizadoras) – São Paulo: FENEIS, 2013. 169 p.: 21 cm – (Série Pesquisas).
- ALBRES, Neiva de Aquino. **A educação de alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005**: análise dos documentos referenciadores. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul- Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande/MS. 2005.
- ALMEIDA, Elomena Barbosa de. **O PAPEL DE PROFESSORES SURDOS E OUVINTES NA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**. Dissertação (Mestrado). UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA. Piracicaba, São Paulo. 2010.
- ALMEIDA, Josiane Junia Facundo de. **Libras na Formação de Professores: Percepções de Alunos e da Professora**. 150 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e do Brasil**. – 3 ed. – rev. e ampl. – São Paulo: Moderna. 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. – 3 ed. – rev. e ampl. – São Paulo: Moderna. 2006b.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA. 3 edição**. Campinas, São Paulo. Autores Associados, 2004. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; volume 56)
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de; AGUIAR, Márcia Ângela. **A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL: UM OLHAR A PARTIR DA ANPED**. Educação & Sociedade, ano XXII, n o 77, Dezembro/2001.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. 6. ed. rev. e ampl. Brasília, Ed. UnB, 1997.
- BAALBAKI, Angela; CALDAS, Beatriz. **Impacto do Congresso de Milão sobre a língua dos sinais**. ANAIS DO XV CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA p. 1885 Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 2. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. p. 1885-1895. Disponível em: <  
[http://www.filologia.org.br/xv\\_cnlf/tomo\\_2/156.pdf](http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_2/156.pdf) > Acesso em 10 de janeiro de 2017.

BAKHTIN, M. **Marxismo e psicologia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BALL, STEPHEN J. **PERFORMATIVIDADE, PRIVATIZAÇÃO E O PÓS-ESTADO DO BEM-ESTAR**. Educ. Soc., Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BALL, STEPHEN J. **PROFISSIONALISMO, GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005

BALL, Stephen. **REFORMAR ESCOLAS/REFORMAR PROFESSORES E OS TERRORES DA PERFORMATIVIDADE**. Revista Portuguesa de Educação, ano/vol.15, número 002. Universidade do Minho; Braga, Portugal, 2002. P.3-23.

BALL, STEPHEN J.; JEFFERSON MAINARDES (Org.). **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. SÃO PAULO: CORTEZ, 2011, 288 p.

BESERRA, Ingrid Karla da Nóbrega; MELO, Laura de Arruda; SOUZA, Luiz Henrique Braúna Lopes de. **A PERSPECTIVA HISTÓRICA DO MOVIMENTO SURDO E A SUA CONSTITUIÇÃO COMO FORMA DE MOVIMENTO SOCIAL**. V Colóquio de História: Perspectivas Históricas, historiografia, pesquisa e patrimônio. pp. 753-760. Dias 16-18 de novembro de 2011. Disponível em: < <http://www.unicap.br/coloiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/5Col-p.753-760.pdf> > Último acesso 12 de novembro de 2017.

BORDIN, João. OLIVEIRA; Avelino da Rosa. **O DISCURSO DA EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SOCIAL**. P. 69-92. IN: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva (Orgs.). *Exclusão: um olhar para além da aparência*. Chapecó, Santa Catarina – Ed. ARGOS, 2016.

BORON, Atilio A (org). **Filosofia política moderna: de Hobbes a Marx**. *Buenos Aires: Comonsejo Latinoamericano de Ciencias Sociales* – CLACSO. San Pablo. Universidade de São Paulo, 2006.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 1936- São Paulo. Companhia das Letras. 1992.

BRASIL. **LEI - 13415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm) > Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

BRASIL. **MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo

Integral, altera a Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm) > Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

BRASIL, **LEI N. 4.024**. DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961 Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>> Último acesso em 2 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988**. Brasília, 5 de outubro de 1988. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em 10 de setembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 3.956, DE 8 DE OUTUBRO DE 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm) > Acesso em março de 2016.

\_\_\_\_\_. **A consolidação da Inclusão Escolar no Brasil - 2003 a 2016**. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial - Esplanada dos Ministérios – Brasília, Distrito Federal. 2016.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm) > Acesso em, março de 2016.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **DIRETRIZES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**. MEC/SEESP. 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em 12 de janeiro de 2016.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 10.436**, DE 24 DE ABRIL DE 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm)> Acesso em março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras Providências. Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) > Acesso em 23 de agosto de 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei 5.692/71**. De 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm) > Último acesso em 20 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009b**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) > Acesso em 1 de maio de 2015.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 7.387, DE 9 DE DEZEMBRO DE 2010**. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília, 9 de dezembro de 2010; 189º da Independência e 122º da República. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm) > Acesso em 02 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República. DILMA ROUSSEF. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm) > Acesso em 20 de março de 2016.

\_\_\_\_\_. **PROJETO DE LEI Nº 2717, DE 2015** (Da Deputada Mara Gabrilli). Estabelece medidas visando assegurar a acessibilidade de pessoa surda ou com deficiência auditiva a cargo ou emprego provido por concurso público, no âmbito da administração pública federal, em igualdade de condições com os demais candidatos. Disponível: <[http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=3D96793162F34F94F35B9083DF464CD5.proposicoesWebExterno1?codteor=1374526&filename=PL+2717/2015](http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=3D96793162F34F94F35B9083DF464CD5.proposicoesWebExterno1?codteor=1374526&filename=PL+2717/2015) > Acesso em 02 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm) > Acesso em 20 de março de 2016.

\_\_\_\_\_, **LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm)> Acesso em março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/95807/decreto-5773-06>>. Acesso em 2 de abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em 20 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm)> Acesso em 20 de janeiro de 2015.

\_\_\_\_\_. **A consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016.** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação Especial Esplanada dos Ministérios. Brasília, 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. 72p.

\_\_\_\_\_. **LEI 9394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996, 185º da Independência e 108º da República. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/l96.pdf>> Último acesso em 23 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)> Acesso em 12 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. **Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Plano Viver sem Limites.** Disponível em: <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite>> e <<http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viversem limite>> Acesso em 20 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 7.612, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm)> Acesso em 20 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 6.571, DE 17 DE SETEMBRO DE 2008.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei 9394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6253 de 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm)> Acesso em 12 de setembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 5.773, DE 9 DE MAIO DE 2006.** Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação

superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: < <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm> > Acesso em 12 de abril de 2017.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Seção 1, p. 11. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)> Acesso em março de 2015.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CP 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. Disponível em: < [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf) > Acesso em 13 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)> Acesso em 12 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 12.319, DE 1º DE SETEMBRO DE 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm) > Acesso em 2 de julho de 2016.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm) > Acesso em 12 de agosto em 2016.

\_\_\_\_\_. **DECRETO LEGISLATIVO Nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm) > Acesso em 15 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm) > Acesso em 1 de agosto de 2016.

\_\_\_\_\_. **DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm) > Acesso em 2 de janeiro de 2017.

BRASÍLIA, DF. MEC/SECADI, 2014. **RELATÓRIO SOBRE A POLÍTICA LINGUÍSTICA DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS E LÍNGUA PORTUGUESA**. GT. Designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. 25ª edição. Editora Brasiliense. São Paulo. SP. 1989. (Coleção primeiros passos)

BRITO. Lucinda Ferreira. **Integração Social e Educação de Surdos**. Editora Babel, Rio de Janeiro. 1993

CÂMARA DOS DEPUTADOS. PROJETO DE LEI N.º 2.717, DE 2015 (Da Sra. Mara Gabrilli). **Estabelece medidas visando assegurar a acessibilidade de pessoa surda ou com deficiência auditiva a cargo ou emprego provido por concurso público, no âmbito da administração pública federal, em igualdade de condições com os demais candidatos**. Coordenação de Comissões Permanentes - DECOM - P\_7172. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1380892.pdf>>. Acesso em 23 de junho de 2016.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro**. In: DOSSIÊ EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS. Sueli Fernandes (Org.). EDUCAR EM REVISTA. Edição Especial nº2/2014 – Editora UFPR – Curitiba – Paraná – Brasil.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. **Cultura Surda: Possível sobrevivência no Campo da Inclusão na escola regular?** (Dissertação de Mestrado). UFSC. 2008.

CARDOSO. M.L. **Do materialismo no método de Marx**. Anais do IV Colóquio Marx e Engels. 8-11 de novembro de 2005. IFCH-UNICAMP. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/ANAIS%20IV%20COLOQUIO/comunica%E7%F5es/GT1/gt1m5c6.pdf>> Acesso em 5 de dezembro de 2015.

CARDOSO. M.L. **A Ideologia persistente do desenvolvimento-** Entrevista (Revista Pauta- 2013) Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. p.207-214. Disponível em: <<file:///C:/Users/Sil%20Schubert/Desktop/limoeiro%20entrevista.pdf>>. Acesso em: 5 de dezembro de 2015.

CARDOSO. M.L. **O Mito do método**. Trabalho apresentado no Seminário de Metodologia Estatística, realizado na PUC - Rio de Janeiro, janeiro-fevereiro de 1971. (Material de leitura para uso exclusivo dos alunos do IFCH). Disponível em: <[file:///C:/Users/Sil%20Schubert/Downloads/28978148-miriam-limoeiro-cardoso-o-mito-do-metodo-130625064605-phpapp01%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Sil%20Schubert/Downloads/28978148-miriam-limoeiro-cardoso-o-mito-do-metodo-130625064605-phpapp01%20(2).pdf)>. Acesso em 5 de dezembro de 2015.

CARTA ABERTA DOS PRIMEIROS DOUTORES SURDOS AO MINISTRO MERCADANTE- ANO 2012. **CARTA ABERTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO**

(elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam nas áreas de Educação e linguística). em: < <http://www2.unirio.br/unirio/cchs/educacao/grupos-de-pesquisa/CARTAABERTADOSDOUTORESSURDOSADMINISTROMERCADANTE.pdf> >

Ou <<https://docs.google.com/file/d/0B8A54snAq1jAQnBYdVRPYmg1VUk/edit?pli=1>> Último acesso em 14 de janeiro de 2017.

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas**. 13 edição. São Paulo. Cortez. 2011.

CONADE. RECOMENDAÇÃO NO 001, de 15 de julho de 2010. **Recomendação para garantir a aplicação do princípio da acessibilidade à pessoa surda ou com deficiência auditiva em concursos públicos, em igualdade de condições com os demais candidatos**. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA SECRETARIA DE DIREITOS HUMANOS CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. Brasília, 15 de julho de 2010.

COSTA, Lucylene Matos da. **Traduções e marcas culturais dos surdos Capixabas: Os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. Universidade Federal do Espírito Santo. 2007.

COSTA, Márcia Cunha Silva. **Educação inclusiva e prática docente: tenho um aluno surdo em minha sala. E agora?** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013. 113 f.

CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino Superior no Octênio FHC**. Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a03v24n82>> Acesso em 02 de abril de 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1985 (Coleção Educação Contemporânea).

**Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão**. 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_inclu.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf) > Acesso em 6 de agosto de 2016

DE SOUZA ARANTES, Ana Caroline; PIRES, Edna Misseno. **A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR BILÍNGUE NA EDUCAÇÃO DO SURDO**. RENEFARA, [S.l.], v. 3, n. 3, p. 109-119, out. 2012. ISSN 2236-8779. Disponível em: <<http://www.fara.edu.br/sipe/index.php/renefara/article/view/119/105>>. Acesso em: 2 Fev. 2015.



DELIBERAÇÃO N.º 02/03. APROVADA EM 02/06/03. **Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Comissão Temporária de Educação Especial.** Disponível em: <<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022003.pdf>>> Acesso em 12 de junho de 2016.

DUARTE, Newton. **A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar.** Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.71, pp.79-115. ISSN 0101-7330. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-7330200000020000>

ECO, Umberto. **COMO SE FAZ UMA TESE.** Editora Perspectiva. 1989. São Paulo.

ESTRADA, Maria Paula Vieira Matutino Falcão. **A educação de alunos surdos no 2º e 3º ciclos do ensino básico: Análise comparativa de Dois Modelos Educativos.** Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Técnica de Lisboa. 2009.

FENEIS. **Código de ética do intérprete de Língua Brasileira de sinais.** 1992.

FENEIS. **A importância dos intérpretes de linguagem dos sinais.** Rio de Janeiro, 1988. Disponível em <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA9vIAK/cartilha-interprete-libras-01>> Último acesso em 2 de setembro de 2017.

FENEIS. **O que é o intérprete de língua de sinais?** Belo Horizonte. Minas Gerais. 1995. Disponível em: < <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAA9vIAK/cartilha-interprete-libras-01> > Acesso em 2 de setembro de 2017.

FENEIS. **Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira.** Documento ao DR. FERNANDO HADDAD, M.D. Ministro da Educação da República Federativa do Brasil, de: KARIN LILIAN STROBEL (Diretora-Presidente da FENEIS) e PATRÍCIA LUIZA FERREIRA REZENDE (Diretora de Políticas Educacionais da FENEIS). Brasília, 19 de maio de 2011.

\_\_\_\_\_. Revista da Feneis. **Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos**, n. 44, jun./ago. 2011b. (ISSN 1981-4615).

FERNANDES, Sueli de Fatima. **EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: IDENTIDADES, DIFERENÇAS. CONTRADIÇÕES E MISTÉRIOS.** Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2003, 202p.

FERNANDES, Sueli de F. **Letramentos na educação bilíngue para surdos.** In. BERBERIAN, A. MASSI, g. MORI-de-ANGELIS [orgs.]. Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo. Plexus, 2006.

\_\_\_\_\_. **SURDEZ E LINGUAGENS: É POSSÍVEL O DIÁLOGO ENTRE AS DIFERENÇAS?** (Dissertação ) Mestrado em Letras. Área de Concentração- Linguística. 1995. UFPR. 1998.

\_\_\_\_\_. (Org). **DOSSIÊ EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS**. Sueli Fernandes (Org.). EDUCAR EM REVISTA. Edição Especial nº2/2014 – Editora UFPR – Curitiba – Paraná – Brasil.

FERNANDES S; MOREIRA, L.C. **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: O CONTEXTO BRASILEIRO**. pp.51- 69. IN: DOSSIÊ EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS. Sueli Fernandes (Org.). **EDUCAR EM REVISTA**. Edição Especial nº2/2014 – Editora UFPR – Curitiba – Paraná – Brasil.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **AS PESQUISAS DENOMINADAS “ESTADO DA ARTE”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. pp. 257-272. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf> > Acesso em 23 de setembro de 2016

FLORY, Elizabete V. & Maria Thereza C. C. de Souza. **Bilinguismo: diferentes definições, diversas implicações**. Revista Intercâmbio, volume XIX: 23-40, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x. Disponível em: [revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/3488/2296](http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/download/3488/2296)

FONTES, Virgínia. **Capitalismo, Exclusões e Inclusão Forçada**. Tempo, Rio de Janeiro, vol.2, nº 3, 1996, p. 34-58. Disponível em: <[http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/artg3-2.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg3-2.pdf) > Último acesso em 12 de janeiro de 2017.

FONTINELLES. Cláudia Cristina da Silva. **EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA: O EMBATE DE PODERES ENTRE A SOCIEDADE CIVIL E O ESTADO**. Mestrado em Educação- UFPI. Disponível em: [http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.7/GT7\\_1\\_2002.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2002/GT.7/GT7_1_2002.pdf). Acesso em 04 de janeiro de 2015.

FRANCO, Monique. **Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações**. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2009, vol.15, n.1, pp.15-30. ISSN 1413-6538. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/03.pdf> > Acesso em 15 de março de 2017.

FREITAS. Geise de Moura. **A CONSTRUÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DO INES NA DÉCADA DE 1990: O INÍCIO DE UMA NOVA HISTÓRIA?** Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. RIO DE JANEIRO- 2012. Disponível em: <[http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Dissertacao\\_Geise\\_Completa.pdf](http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/Dissertacao_Geise_Completa.pdf) > Acesso em 2 de janeiro de 2016

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-90.

GARCIA. Rosalba Maria Cardoso. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n.

52            jan.-mar.            2013.            PP.101-239.            Disponível            em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf>.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Reflexões sobre “inclusão” nas políticas educacionais contemporâneas**.s/d            Disponível            em:  
[file:///C:/Users/Sil%20Schubert/Downloads/ATT00073%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Sil%20Schubert/Downloads/ATT00073%20(2).pdf)

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. MICHELS, Maria Helena. **Educação especial nas políticas de inclusão Uma análise do Plano Nacional de Educação**. *Revista Retratos da Escola, Brasília*, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014a. Disponível em:  
<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/449/580>.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL E AS FORMAS ORGANIZATIVAS DO TRABALHO PEDAGÓGICO**. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, Set.-Dez. 2006, v.12, n.3, p.299-316.  
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v12n3/01.pdf>

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Para Além da “Inclusão”: Crítica às políticas educacionais contemporâneas**. In: Olinda Evangelista. (Org.). *O que revelam os slogans na política educacional*. 1ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2014b, v. 1, p. 101-140.

GIANINI, Eleny. **A formação de professores surdos de Libras: A centralidade de ambientes bilíngues em sua formação**. f.203. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal. 2012.

GÓES, M.C.R. **Linguagem, surdez e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996 (Coleção educação contemporânea).

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus. 2007.

HOBBSAWM, Eric J. **Como mudar o mundo: Marx e o marxismo, 1840-2011**. Tradução: Donaldson M. Garchagen. 1ª reimpressão. São Paulo. Companhia das Letras, 2011.

HUBNER, Ceres América Ribas. **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA ESCOLA-PÓLO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PARA SURDOS NA REGIONAL DE SÃO JOSÉ - SANTA CATARINA**. Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC. 2006.

IBGE. **Censo. 2010**. Disponível em: < <http://censo2010.ibge.gov.br/>> Acesso em outubro de 2015.

IFSC- **PEDAGOGIA BILÍNGUE (LIBRAS/PORTUGUÊS) - EaD**. Disponível em:<[http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/PPC\\_Pedagogia\\_Bil%C3%ADngue\\_IFSC\\_abril\\_2016.pdf](http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/PPC_Pedagogia_Bil%C3%ADngue_IFSC_abril_2016.pdf)> Acesso em 13 de março de 2017.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (Brasil) **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade**

**linguística** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília-DF, 2016. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL\\_Guia\\_vol1.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf) > Acesso em 12 de dezembro de 2016.

INEP. **O que informam os Censos Especiais.** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/censos-especiais>> Acesso em março de 2015.

INEP. **O que é o Censo Escolar?** Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basicacenso>> Acesso em março de 2015.

INEP. **PROVA DOCENTE** (Diferenças entre faculdades, centros universitários e universidades). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/prova-docente>> Acesso em março de 2015.

INES. **Uma reflexão abrangente sobre a capacitação de professores e intérpretes, a interação entre alunos surdos e ouvintes, além das práticas pedagógicas bilíngues em desenvolvimento no curso de Pedagogia Bilíngue do INES.** 23 de dezembro de 2015. Disponível em: <<http://tvines.org.br/?tag=pedagogia-bilingue-do-ines> > Acesso em 12 de fevereiro de 2017.

IPHAN. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) (Brasil) **Guia de pesquisa e documentação para o INDL: patrimônio cultural e diversidade linguística** / Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. – Brasília-DF, 2016. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL\\_Guia\\_vol1.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/INDL_Guia_vol1.pdf) > Acesso em 12 de dezembro de 2016.

IPOL – **Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística.** Disponível em: <<http://e-ipol.org/sobre-o-ipol/>> Acesso em 10 de dezembro de 2016.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2004.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 5. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Ed., 2008.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **PERCURSOS DA CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf> > Último acesso em 10 de janeiro de 2017.

KLEIN, L. R.; KLEIN, B. L. **Ontologia humana e trabalho alienado.** In: VENDRAMINI, C. R.; MACHADO, I. F. (Org.). Escola e Movimento Social: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011. v. 1. p. 23-42. Disponível em: <

[http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN\\_Ligia\\_Ontologia\\_humana\\_e\\_trabalho\\_alienado.pdf](http://www.nupemarx.ufpr.br/Trabalhos/Artigos/KLEIN_Ligia_Ontologia_humana_e_trabalho_alienado.pdf) > Acesso em 21 de dezembro de 2016.

KLEIN, Madalena. **MOVIMENTOS SURDOS E OS DISCURSOS SOBRE SURDEZ, EDUCAÇÃO E TRABALHO: A CONSTITUIÇÃO DO SURDO TRABALHADOR.** 1995- ANPED. Disponível em: < [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03\\_07.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt03_07.pdf) > Acesso em 10 de janeiro de 2016.

KONDER, Leandro, 1936- **O QUE É DIALÉTICA?** –São Paulo: Brasiliense, 2000 (Coleção Primeiros Passos; 23). 3º reimpr. da 28. ed. de 1998.

KOSIK, Karel, **Dialética do Concreto**; tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. **Exclusão includente e inclusão excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.; LOMBARDI, J.C. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível.** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf> > Acesso em 20 de julho de 2017.

LABICA, Georges. **As teses sobre Feuerbach de Karl Marx.** Trad. Arnaldo Marques; revisão técnica João Quartim de Moraes. Rio de Janeiro, Zahar, 1990.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **A inserção da criança surda em classe de crianças ouvintes: focalizando a organização do trabalho pedagógico.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambú. Anais... Caxambú: ANPED, 2000.

LACERDA, Cristina B. F. de; POLETTI, Juliana E. **A ESCOLA INCLUSIVA PARA SURDOS: A SITUAÇÃO SINGULAR DO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS.** UNIMEP.GT: Educação Especial /n.15.Agência Financiadora: FAPESP. 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt15/t151.pdf>> Acesso em abril de 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação/ FAESP. 2009.

LANE, Harlan. **A máscara da Benevolência.** A comunidade surda amordaçada. Tradução: Cristina Reis. Coleção: Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget - divisão editorial, 1992.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** - Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com

Deficiência, 2010. 443p.: il. 28X24 cm. Disponível em: <http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. **O processo de inclusão**: a formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). 2004. 131p.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; LIMA, Vanda Moreira Machado. **CURSOS DE PEDAGOGIA NO BRASIL: O QUE DIZEM OS DADOS DO INEP/MEC?** Ensino Em-Revista, Uberlândia, v.17, n.1, p. 69-93, jan./jun.2010. Disponível em: < file:///C:/Users/Sil%20Schubert/Desktop/fichamento%20p%20semestre/8185-31793-1-PB.pdf > Acesso em maio de 2016.

LEONTIEV, Alexis Nikolaievich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Manuel Dias Duarte. 3. ed. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LEONTIEV, Alexis Nikolaievich. **Uma Contribuição para a Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil**. In: Vygotsky, L. S., LURIA A. R., LEONTIEV A., N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo: Ícone/Edusp, 1989.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araújo. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. [4. ed.] / elaboração prof<sup>a</sup> Daisy Maria Collet de Araujo Lima – Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal... [et. al.]. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. 89 p. : il. 1. Educação.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos no ensino infantil e fundamental: princípios, breve histórico e perspectivas. In: \_\_\_\_\_. **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.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão escolar: desarrumando a casa**. Jornal\_H-Suplemento\_H na Escola. Novo Hamburgo. RS, p.2-2, 12 de novembro de 2005.

LOPES, Maura Corcini. **O direito de aprender na escola de surdos**. In: THOMA, Adriana da Silva. LOPES, Maura Corcini. (orgs). *A invenção da surdez II*. Espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 27 – 46.

\_\_\_\_\_. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica 2007.

LOPES, M.C.; DAL'IGNA, M.C. (Org.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007.

LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral: Linguagem e Pensamento**. Volume IV, Rio de Janeiro, RJ. Civilização Brasileira, 1979.

MACHADO, Paulo Cesar. **Diferença cultural e Educação Bilíngüe: As narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares.** Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós - Graduação em Educação. UFSC. 2009.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M dos S; TELLO, C. Análise de Políticas: fundamentos e principais debates teórico metodológicos. In: **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas** STEPHEN J. BALL, JEFFERSON MAINARDES (Org.). SÃO PAULO: CORTEZ, 2011, 288 p.

MAINARDES, Jefferson. **ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS UMA CONTRIBUIÇÃO PARA A ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.** Educação e Sociedade. Campinas, vol.27, n.94, p.47-69, jan/abr.2006.

MAINARDES, J. MARCONDES, Maria Inês. **ENTREVISTA COM STEPHEN BALL: UM DIÁLOGO SOBRE JUSTIÇA SOCIAL, PESQUISA E POLÍTICA EDUCACIONAL.** Educ. Soc, Campinas, vol.30, n.106, p.303-318, jan./abr. 2009.

MAINARDES, Jefferson. **A ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO – PPGE/ME FURB** ISSN 1809– 0354v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006b.

MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológica.** CONTRAPONTO – Volume 9 nº 1 – pp.4-16 – Itajaí, jan/abr 2009.

MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. **Formação de Leitores Surdos e a Educação Inclusiva.** Tese de Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista. São Paulo. 2005

MARTINS, Monica Astuto Lopes. **RELAÇÃO PROFESSOR SURDO/ALUNOS SURDOS EM SALA DE AULA: ANÁLISE DAS PRÁTICAS BILÍNGUES E SUAS PROBLEMATIZAÇÕES.** (Dissertação de Mestrado). UNIMEP. 2010.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da Economia Política.** Livro I- O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo, Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã (I Feuerbach).** Décima edição. Editora Hucitec. São Paulo, 1996. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira.

MARX, KARL, ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** [Introdução de Jacob Gorender]: Tradução Luis Claudio de Castro e Costa. – São Paulo: Martins Fontes. 1998. – (Clássicos). 2ª tiragem 2001.

MARX, Karl. **Miséria da Filosofia/ Karl Marx** (Texto integral). Tradução: Torrieri Guimarães; prefácio e notas Jean Kessler.- São Paulo; Martin Claret. 2008.

MARX, Karl. **Sobre a questão Judaica**. Apresentação e posfácio Daniel Bensaid; tradução Nélio Schneider. São Paulo. Boitempo, 2010.

MARX, Karl. A **QUESTÃO JUDAICA**. Tradutor Arthur Morão. LusoSofia: Press. Versão portuguesa que data de 1975; revista e reeditada em 1989. Agora, sujeita a novo exame e aperfeiçoada. O texto alemão original encontra-se nos electro-sítios seguintes: *Bibliothek der revolutionären Bewegungen unserer Zeit; Projekt Gutenberg*. Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/marx\\_questao\\_judaica.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/marx_questao_judaica.pdf)> Acesso em 26 de outubro de 2015.

MARX, Karl. (1818 – 1883) **Manuscritos econômicos – filosóficos**; tradução apresentação e notas de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**; tradução e introdução de Florestan Fernandes. ~2.ed.- São Paulo: Expressão Popular, 2008b. 288 p.

MARX, K. **Textos sobre Educação e Ensino**/ Karl Marx e Friedrich Engels. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004. (Texto original: *Critique de L'éducation ET d L'enseignement*).

MAZZOTTA, Marcos Jose da S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 6ª Ed. 2011.

MAZZANTE, F.P. **O currículo escolar nas leis 5692/71 e 9394/96**: questões teóricas e de história. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, p. 71-81, set. 2005. Disponível em: <<file:///C:/Users/Sil%20Schubert/Downloads/Dialnet-OCurriculoEscolarNasLeis569271E939496QuestoesTeori-4062987.pdf>> Acesso em 23 de novembro de 2015.

MCCLEARY, Leland. **Sociolinguística**. Universidade Federal de Santa Catarina Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Florianópolis. 2009.

MEC. **Surdos enfrentam desafios para entrar na universidade**. Nov.2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em abril de 2015.

MEC. **Dados do Censo 2008 a 2014**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192)> Acesso em 3 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Começa a faculdade para alunos surdos e ouvintes**. 5 de maio de 2006b, Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>> Acesso em abril de 2015

\_\_\_\_\_. **Censo revela aumento do número de formandos em licenciatura**. 13 de Janeiro de 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei de Libras será consolidado**. 13 de maio de 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em abril de 2015



\_\_\_\_\_. **PORTARIA N.º 1793, DE DEZEMBRO DE 1994.** Inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf> > Acesso em abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Cerimônia marca regulamentação da Lei da Libras.** 23 de Dezembro de 2005d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em abril de 2015

\_\_\_\_\_. **Primeiro curso de graduação bilíngue para deficientes auditivos.** 15 de agosto de 2005b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei de Libras será consolidado.** 12 de maio de 2005c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Cursos de pedagogia deverão priorizar formação de professor.** 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em abril de 2015

\_\_\_\_\_. **Curso de pedagogia dobra o número de formandos nos últimos sete anos.** 3 de fevereiro de 2011b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em abril de 2015.

\_\_\_\_\_. **Qual a diferença entre faculdades, Centros universitários e Universidades?-** Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=116&Itemid=86](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=86)> Acesso em março de 2015.

\_\_\_\_\_. **Diferenças entre faculdades, Centro Universitários e Universidade.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br> > Acesso em março de 2015.

\_\_\_\_\_. **PORTARIA Nº 1.328, DE 23 DE SETEMBRO DE 2011.** Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Disponível em: < <https://www.ufrgs.br/renafor/wp-content/uploads/2016/12/Portaria-MEC-n.%C2%BA-1.328-de-23-de-setembro-de-2011-Institui-a-RENAFORM.pdf> > Acesso em março de 2015.

MEC. **NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010.** Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192) > Acesso em 1 de março de 2016.

MEC. . **NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 19/2010.** Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Portal MEC. 2010. Ou disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192) > Acesso em 10 de julho de 2016.

MEC/CNE- PARECER 776/97. **Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_parecer77697.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_parecer77697.pdf). Acesso em 19 de setembro de 2015.

MEC/CNE. **PARECER Nº133/2001.** 30 de janeiro de 2001. Esclarecimentos quanto à formação de professores para atuar na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133\\_01.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2001/pces133_01.pdf) > Acesso em 3 de janeiro de 2017.

MEC/CNE/CEB. **RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> > Acesso em março de 2015.

MEC/CNE/CEB. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf) > Acesso em 3 de janeiro de 2015.

MEC/CNE/CEB. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: < > Acesso em 2 de janeiro de 2017.

MEC/CNE/CP. **RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) > Acesso em 5 de janeiro de 2015.

MEC/CNE/CP. **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. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category\\_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192) > Acesso em 5 de janeiro de 2015.

MEC/SECADI. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilingue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.** - Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013 do MEC/SECADI. Disponível em: < [file:///C:/Users/SIL%20schubert/Downloads/Relat%C3%B3rioMEC\\_SECADI%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/SIL%20schubert/Downloads/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI%20(2).pdf) > Acesso em janeiro de 2016.

MEC/SECADI/DPEE. **NOTA TÉCNICA Nº 123 / 2013 / MEC / SECADI /DPEE** de 24 de setembro de 2013. Resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrielli. IN: A CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL 2003 a 2016. p.153-164.

MEC/SEESP. **Casa Civil faz consulta pública sobre lei de Libras**. Janeiro de 2005. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/216-235851462/1622-sp-1341451479> > Acesso em 21 de março de 2017.

MEC/SEESP. **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogado pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Brasília, Janeiro de 2008.

MEC/SEESP/GAB. **NOTA TÉCNICA Nº 08 / 2011 de 20 de abril de 2011**. Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais. P.117-120 Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192) > Acesso em janeiro de 2017

MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilingüismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 3, n. 5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [[www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br)].

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo. 2005.

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MINAS GERAIS. LEI Nº 10.379 de 10 de janeiro de 1991. **RECONHECE OFICIALMENTE, NO ESTADO DE MINAS GERAIS, COMO MEIO DE COMUNICAÇÃO OBJETIVA E DE USO CORRENTE, A LINGUAGEM GESTUAL CODIFICADA NA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS**. Disponível em: < <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=10379&ano=1991> > Acesso em 12 de julho de 2017.

MORAES, Mirela; OLIVEIRA, Neiva. **EXCLUSÃO, PRECONCEITO E RACISMO: PENSAMENTOS SOBRE SUAS GENESES E DESENVOLVIMENTOS DESDE A SOCIOLOGIA**. p.111- 130. IN: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva (Orgs.). *Exclusão: um olhar para além da aparência*. Chapecó, Santa Catarina – Ed. ARGOS, 2016.

MONTEIRO, Myrna Salerno. **História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil**. In: *ETD - Educação Temática Digital* 7- 2006, 2, pp. 295-305. URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101789>

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula bilíngue.** Dissertação (Mestrado)-Universidade de São Paulo. São Paulo. 2009.

MÜLLER, Cristiane Ramos. **Professor Surdo no Ensino Superior: Representações da Prática Docente.** (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria. 2009.

NASCIMENTO, S. P. F. do; COSTA, M. R. **Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional.** In: DOSSIÊ EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS. Sueli Fernandes (Org.). EDUCAR EM REVISTA. Edição Especial nº2/2014 – Editora UFPR – Curitiba – Paraná – Brasil.

NASCIMENTO, M.G.C. de A; SILVA, Y. R. O. C. **A formação de professores para atuação na escolarização de surdos:** uma reflexão sobre os currículos de formação inicial. Educação on-Line (PUCRJ), v. 7, p. 1-15, 2009.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular. 2011 (64p.) L Disponível em: < <http://pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf> > Acesso em 02 de janeiro de 2015.

OLIVEIRA, Mércia Aparecida da Cunha. **PRÁTICAS DE PROFESSORES DO ENSINO REGULAR COM ALUNOS SURDOS INSERIDOS: ENTRE A DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E A PERMANÊNCIA QUALIFICADA E A REITERAÇÃO DA INCAPACIDADE DE APRENDER.** Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. SP. 2005.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva (Orgs.). **Exclusão: um olhar para além da aparência.** Chapecó, Santa Catarina – Ed. ARGOS, 2016.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **MARX E A EXCLUSÃO.** Prefácio de Alceu R. Ferraro. Pelotas: SEIVA, 2004.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Sobre o alcance teórico do conceito exclusão Civitas - Revista de Ciências Sociais,** vol. 4, núm. 1, janeiro-junho, 2004b, pp. 159-188 Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/742/74240111.pdf>. Acesso em 28 de dezembro de 2016.

OLIVEIRA, Juliana Pereira Franco de. **FORMAÇÃO HUMANA: UMA CATEGORIA DE MÉTODO E DE OBJETO PARA O ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO.** Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 5, n.1, p. 159-164, jun. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/viewFile/9643/7057>> Acesso em 21 de dezembro de 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes.** Disponível em: <

[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf) >. Acesso em 23 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **A Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência Comentada** / Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital \_ Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em: <<https://www.governoeletronico.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf> >. Acesso em 15 de agosto de 2017.

ORGANIZAÇÃO DE NAÇÕES UNIDAS. **Reunião da Cúpula do Conselho Econômico e Social (ECOSOC) com membros da International Disability Alliance (IDA)**, Nova York, 4 a 8 de julho de 2011, Revisão Ministerial Anual.

PAIVA E SILVA, Angélica Bronzatto de. **O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. 2000.

PARANÁ. **Lei 12.095 de março de 1998**. Reconhece oficialmente a Libras no Estado do Paraná. Publicado no Diário Oficial nº. 5219 de 27 de Março de 1998. Disponível em: <<http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=2626&codItemAto=17854> > Acesso em 23 de agosto de 2016.

PARANÁ/ CONSELHO ESTADUAL DO PARANÁ. **PARECER CEE/CEB N.º 108/10. Pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial. PROCESSO N.º 1416/09**. APROVADO EM 11/02/10 Curitiba. Paraná. Disponível em: <[http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa\\_ceb\\_108\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_108_10.pdf) > Último acesso em 12 de março de 2017.

PARANÁ/ CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **PROCESSO N.º 730/03. Deliberação N.º 02/03**. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Aprovada em 02/06/03. Disponível em: <[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/\\_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co\\_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf) > Acesso em 15 de março de 2017.

PARANÁ/ SEED/SUED. Instrução 20/2012. Matriz curricular para o Ensino Fundamental anos finais e para o Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Educação Básica. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes%202012%20sued%20seed/instrucao202012.pdf> > Acesso em janeiro de 2016.

PERLIN, Gladis TT. **O ser e o estar sendo surdos**: alteridade, diferença e alteridade. (Tese de doutorado). Porto Alegre. UFRGS. 2003. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5880/000521539.pdf> > Acesso em maio de 2015.

\_\_\_\_\_ ; MIRANDA, Wilson. **Surdos: O narrar e a política**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003b. Disponível em: < file:///C:/Users/Sil%20Schubert/Downloads/1282-15462-1-PB%20(2).pdf > Acesso em maio de 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da Docência e Identidade do Professor**. Revista da Faculdade Educacional de São Paulo. v.22; n.2, p.72-89, jul/dez.1996. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579 >. Acesso em 1 de novembro de 2015.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos**. Introdução e entrevista de Dermeval Saviani e Betty Antunes de Oliveira: versão final revista pelo autor. 8. edição. Autores Associados/Cortez - São Paulo. 1993.

\_\_\_\_\_. **Ciência e Existência: Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica**. 1969. Editora Paz e Terra Ltda. Rio de Janeiro. (Série Rumos Da Cultura Modera. Volume 20).

POPKEWITZ & LINDBLAD, S. **Educational governance and social inclusion and exclusion: some conceptual difficulties and problematics in policy and research**. Discourse 21/1, 2000, p. 5-54.

\_\_\_\_\_. **Estatísticas educacionais como um sistema de razão: Relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais**. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a08.pdf>. Acesso em 23 de julho de 2015.

PORTAL BRASIL. **Número de pessoas com deficiência nas escolas cresce 381% em 12 anos**. Publicado em: 21/09/2015 16h40Última modificação: 21/09/2015. Disponível em: < http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/numero-de-pessoas-com-deficiencia-nas-escolas-cresce-381-em-12-anos> Acesso em 2 de janeiro de 2017.

Portal da Prefeitura de São José dos Pinhais. **Educação Municipal é referência internacional em Letramento Bilíngue para Surdos**. São José dos Pinhais, Publicado em 9 de janeiro de 2014 às 16:03. Disponível em: <http://www.sjp.pr.gov.br/educacao-municipal-e-referencia-internacional-em-letramento-bilingue-para-surdos/> Acesso em dezembro de 2014.

POULANTZAS, Nicos. **Poder Político e classes sociais**; tradução de Francisco Silva; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. São Paulo, Martins Fontes. 1977.

QUADROS, R. M de. **Inclusão de Surdos: Uma das peças do Quebra - cabeça da educação**. UNESP. s/d. p.75-78. Disponível em: < http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47938/1/u1\_d24\_v21\_t05.pdf > Acesso em 03 de out. 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. **Língua de Herança: língua brasileira de sinais**. Porto Alegre. Penso, 2017.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC; SEESP, 2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/tradutorlibras.pdf> > Último acesso em 6 de setembro de 2014.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira**. Estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed; 2004.

QUADROS, R.M. STUMPF, MR. **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, jun. 2009 – ISSN: 1676-2592. Disponível em: < <http://ojs.fe.unicamp.br/ged/etd/article/view/1925/1764> >

QUADROS, Ronice Müller de. **Inclusão de surdos: pela peça que encaixa neste quebra-cabeça**. MEC, 2007. Apoio financeiro CAPES/ Programa de Educação Especial. Disponível em: < <file:///C:/Users/Sil%20Schubert/Downloads/INCLUS%C3%83O%20DE%20SURDOS%20PELA%20PE%C3%87A%20QUE%20ENCAIXA%20NESTE%20QUEBA%20CABE%C3%87A.pdf> > ou < [www.ronice.ced.ufsc.br](http://www.ronice.ced.ufsc.br) > Acesso em 12 de abril de 2017.

QUADROS, Ronice Muller de. **A escola que os surdos querem e a escola que o sistema “permite” criar: estudo de caso do estado de Santa Catarina**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓSGRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28. 2005, Caxambu. Anais... Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: < <http://28reuniao.anped.org.br/textos/gt15/gt151544int.pdf> > Acesso em 10 de novembro de 2016.

QUIRÓS, J. B. GUELER, F.S. **La comunicación humana y su patologia**. Buenos Aires, Argentina: Casa Ares, 1966.

REBOUÇAS, Larissa Silva. **A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após decreto 5.626/2005**. 171f. il. 2009. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia.

ROCHA, Solange. **O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL**: Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Surdos em seu percurso de 150 anos. Vol 1. 2ª edição (Dezembro/ 2008) - Rio de Janeiro INES. 2008.

RODRIGUES. Karoline Santos. **Do Sistema Integracionista à Escola Bilíngue para Surdos no Distrito Federal: Análise Comportamental**. Trabalho de Conclusão de Curso. UCB. Universidade Católica de Brasília. Brasília. 2013.

RODRIGUES, Livia Malta Pontes; OLIVEIRA, Neiva. **O conceito de exclusão social e o desenvolvimento do papel de pesquisador**. P.57-68. IN: OLIVEIRA,

Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva (Orgs.). *Exclusão: um olhar para além da aparência*. Chapecó, Santa Catarina – Ed. ARGOS, 2016.

RODRIGUEZ, Carlos Rafael. **Lenine e a questão colonial**: A importância da luta anticolonial na estratégia anticapitalista. Título original de: *Lênin y La cuestión colonial*. Tradução de Luísa Martins. Iniciativas editoriais Lisboa [D.L. 1975].

RS. **A Educação que Nós Surdos Queremos -1999**. V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILINGUE PARA SURDOS, abril de 1999; PORTO ALEGRE/RS,

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**. Texto extraído do livro: *Cultura, poder e educação de surdos*. São Paulo: Paulinas, 2006. s/p.

Disponível em: < [www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao\\_de\\_surdos.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/educacao_de_surdos.doc) > Último acesso em 7 de abril de 2017.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo de surdos. São Paulo: Cia das Letras, 1990.

SALVADORI, Angela; PEREIRA, Maria de Fátima. **Produção Científica sobre Educação Profissional na Revista Educação e Sociedade**. Caderno de Pesquisa: Pensamento Educacional. Curitiba, v.8, n.20.p.295-312. Set./Dez. 2013. Disponível em: < [http://www.utp.br/cadernos\\_de\\_pesquisa/](http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/) > Acesso em 23 de setembro de 2016

SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira. **Formação continuada e necessidades formativas de professores na educação de surdos da rede pública da cidade do Rio de Janeiro**. – Tese (doutorado) Piracicaba, SP: [s.n.], 2011.

SÃO PAULO (ESTADO). SECRETARIA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Memorial da Inclusão**. 30 anos do AIPD: Ano Internacional das Pessoas Deficientes 1981-2011. / Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Memorial da Inclusão. – São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

SASSAKI, Romeu Kassumi. **Terminologia Sobre Deficiência na Era da Inclusão**. Consultor de inclusão social e autor dos livros *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos* (7.ed., Rio de Janeiro: WVA, 2006) e *Inclusão no Lazer e Turismo: em busca da qualidade de vida* (São Paulo, Áurea 2003). Texto encaminhado por e-mail: romeukf@uol.com.br. Em 2012.

\_\_\_\_\_. **Como grafar siglas** (2006b). Texto encaminhado pelo autor por e-mail. Ano 2012.

\_\_\_\_\_. **Nomenclatura na área da surdez**. Consultor de inclusão social, 6/1/06c. [atualizado em 2011]. Encaminhado pelo autor por e-mail em 2012.



SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (Orgs). **HISTÓRIA E HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO: O Debate Teórico-Metodológico Atual.** – 3. Ed. – Campinas, SP: Autores Associados. HISTEDBR, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval [et.al]. **O Legado Educacional do Século XX no Brasil.** 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados. 2006b.

SAVIANI, Dermeval. **HISTÓRIA DAS IDEIAS PEDAGÓGICAS NO BRASIL.** 3 ed. rev.- Campinas, SP: Autores Associados, 2010. – (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **EDUCAÇÃO: DO SENSO COMUM À CONSCIÊNCIA FILOSÓFICA.** Coleção Educação Contemporânea. 11ª edição. 1996. Editora Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **A formação humana na perspectiva histórico-ontológica.** Revista brasileira de Educação. v.15, n.45. set/dez.210. (32ª ANPED. Caxambu- MG). 422-590.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE; José Luis (orgs.). **História e história da educação.** 3. Ed. Campinas, São Paulo. Autores Associados: HISTEDBR, 2006. – (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. **História do tempo e tempo da história: Estudos de historiografia e história da educação.** Ed.1. Autores Associados. Campinas, São Paulo. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas- São Paulo. Autores Associados. 2008. (Coleção Educação Contemporânea) - Edição Comemorativa.

SCHUBERT, S. E. de M. **Políticas Públicas e os sentidos e significados atribuídos pelos educandos surdos ao intérprete de Língua de Sinais Brasileira** (dissertação de Mestrado). Curitiba: Universidade Tuiuti, 2012. 205p.

SCHUBERT, S.E de M. **Entre a Surdez e a Língua: Outros sujeitos... Novas relações (intérpretes e surdos desvelando sentidos e significados).** Curitiba. Editora Prismas, 2015.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes; JESUS, J.D; COELHO, A.L; VASIKI, M; QUIRINO-DA-SILVA.R. **SURDOS EM PROL DA SINGULARIDADE... MESMO QUANDO A FONOAUDIOLOGIA NÃO QUER E A EDUCAÇÃO NÃO ENTENDE! ... EDUCERE.** XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE. pp.33.246-33.260. ISSN 2176-1396 Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16212\\_8782.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16212_8782.pdf)> Acesso em 04 de agosto de 2016.

SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. **A Formação Inicial e Continuada de Professores de Surdos: Educação Bilíngue & Educação Inclusiva Como estão as produções sobre o tema?.** CENTRO VIRTUAL DE CULTURA SURDA

REVISTA VIRTUAL DE CULTURA SURDA. Edição Nº 18 / Julho de 2016 – ISSN 1982-6842 Disponível em: < [http://editora-arara-azul.com.br/site/revista\\_edicoes](http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes)> ou em: < <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/Artigo%203%20Silvana%20Elisa%20de%20Morais%20Schubert.pdf>> Acesso em 11 de agosto de 2016.

SCHUBERT. Silvana Elisa de Moraes. **Cultura Surda**. Pós-graduação em Educação - Libras. Editora FAEL. Curitiba. 2012b.

SCHUCK, Maricela. **“A educação dos surdos no RS”:** **Currículos de formação de professores de surdos**. Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2011.

SCREMIN, Paula Xavier. **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES SURDOS: VERDADES PRODUZIDAS NA REVISTA ESPAÇO**. Dissertação de Mestrado em educação. UNISC. Universidade de Santa Cruz do Sul. 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim 1941. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO:** Diretrizes para o trabalho didático-científico na Universidade. 9ª ed. São Paulo, Cortez Editora e Autores Associados, 1983

SEVERINO, Antônio Joaquim. **METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO**. – 23 ed. São Paulo. Cortez. 2007.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. – (O que você precisa saber sobre...). DP&A Editora. 2002, 2ª edição.

SILVA, Simone Gonçalves de Lima da. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: das políticas as práticas pedagógicas**. Florianópolis, 2008. Dissertação de Mestrado em Educação - Universidade Federal de Santa Catarina.

SILVA, Angélica Bronzatto de Paiva e. **O Aluno Surdo na Escola Regular: Imagem e Ação do Professor**. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas. 2000.

SILVA. Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas. São Paulo. Autores Associados. São Paulo. Fapesp, 2002.

SILVA, Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da. **CARTOGRAFIA DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAR NA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. Junqueira&Marin Editores. Livro 1 - p.002327. PP.23-33.

SILVA, Marta de Fátima; PIRES, Maria Helena Santos. **A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA DESAFIO DA EDUCAÇÃO BILINGUE DOS SURDOS**. 1º Simpósio Nacional de Educação. UNIOESTE- Cascavel. 2008.

SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

SKLIAR, C. A.(Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, M.A.L. **A educação do surdo no Brasil**. Campinas, SP. Autores Associados: Bragança Paulista, SP. EDUSF, 1999.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **O aluno surdo no ensino regular e escolaridade obrigatória**. Revista da Educação PUC- Campinas. 2004. Nº16. P49-60. Disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/viewFile/285/268>>. Acesso em 14 de junho de 2015.

SOARES, Rúbem da Silva. **Educação Bilíngue de Surdos: Desafios para a formação de professores**. (Tese – Doutorado) Universidade de São Paulo – USP. 2013.

SOUZA, SIBELE MARIA DE. **"APONTAMENTOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM LÍNGUA DE SINAIS**. (Dissertação de mestrado-Educação). Universidade Estadual de Campinas. 2012.

SOUZA, Regina Maria de. **Educação de Surdos: Pontos e contrapontos**. Regina Maria de Souza, Núria Silvestre, Valéria Amorim Arantes (Orgs.). São Paulo. SUMMUS, 2007.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

STROBEL, Karin L. **HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. (Licenciatura em Letras-LIBRAS na modalidade à distância). Florianópolis. 2009. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificativa/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf) > Acesso em 12 de outubro de 2016.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora da UFSC. 2008.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008b. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

SVARTHOLM, Kristina. 35 anos de Educação Bilíngue de surdos – e então?. IN: DOSSIÊ EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS. Sueli Fernandes (Org.). **EDUCAR EM REVISTA**. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 33-50. Editora UFPR. Edição Especial - Curitiba – Paraná – Brasil. (Disponível também em: [revistas.ufpr.br/educar/article/download/37228/23091](http://revistas.ufpr.br/educar/article/download/37228/23091)>)

TAVEIRA, Cristiane Correia. **Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro.** (Tese de doutorado). Orientação professora doutora Vera M.F. Candau. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ- 2014.

TELLO, César. **EPISTEMOLOGÍAS DE LA POLÍTICA EDUCATIVA Y JUSTICIA SOCIAL EN AMÉRICA LATINA.** Publicación asociada a la Revista Nomads. Mediterranean Perspectives. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas | Núm. Especial: América Latina. 2011.

UEPA. **Curso de Pedagogia Bilíngue será implantado na UEPA (Universidade Estadual do Pará).** Postado por Raimundo de Castro, 27 de fevereiro de 2017. Disponível em: < <http://www.castrodigital.com.br/2017/02/curso-pedagogia-bilingue-uepa-universidade-estadual-para.html#ixzz4eeBEq8ZL> > Acesso em 15 de abril de 2017.

UFLA. **UFLA faz parceria com INES e terá curso de Pedagogia Bilíngue.** 15/03/2017, por Samanta Cristina. Disponível em: < <http://tvulavras.com.br/index.php/2017/03/15/ufla-faz-parceria-com-ines-e-tera-curso-de-pedagogia-bilingue/> > Acesso em 12 de abril de 2017.

UFLA. **UFLA é um dos 12 Polos no País que vão oferecer curso de Pedagogia Bilíngue Português- Libras (EaD).** Por Ana Eliza Alvim 16 de março de 2017. Disponível em: < <http://www.ufla.br/ascom/2017/03/16/acessibilidade-ufla-e-um-dos-12-polos-no-brasil-credenciados-para-oferecer-curso-de-pedagogia-bilingue-portugues-libras-ead/> > Acesso em 12 de abril de 2017.

UFRGS. **A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS.** DOCUMENTO ELABORADO PELA COMUNIDADE SURDA A PARTIR DO PRÉ-CONGRESSO AO V CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, REALIZADO EM PORTO ALEGRE/RS, NO SALÃO DE ATOS DA REITORIA DA UFRGS NOS DIAS 20 A 24 DE ABRIL DE 1999. Disponível em: < <http://docslide.com.br/documents/a-educacao-que-nos-surdos-queremos.html> > Acesso em março de 2017.

UNESCO. **DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS** Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf> > Acesso em 10 de dezembro de 2015.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em 12 de janeiro de 2015.

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

file:///C:/Users/SIL%20schubert/Downloads/declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20jornalismo.pdf > Acesso em 15 de janeiro de 2016.

VASICKI, Marcelo; SCHUBERT, Silvana Elisa de Moraes. (Et.al). **EDUCAÇÃO E O PAPEL DA ASSOCIAÇÃO DE SURDOS: DIREITO OU DEVER SOCIAL PARA FORTALECIMENTO DA COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA?**. XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO- EDUCERE. ISSN 2176-1396. PUC.2015. p.5280-5294. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17414\\_8794.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17414_8794.pdf). Acesso em janeiro de 2017.

VIEIRA, Claudia Regina. **Educação de surdos: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva**. Dissertação (mestrado). UNIMEP. Piracicaba, São Paulo. 2011.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **(Per) cursos na formação de professores de surdos capixabas: Constituição da educação bilíngue no estado do Espírito Santo**. 219 f..Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. ES. 2012.

\_\_\_\_\_. **Professores de Surdos: Educação Bilíngue, Formação e Experiências Docentes**. Editora Appris, 2016. Curitiba. PR.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa, LOPES, Maura Corcini. **Educação de Surdos – Políticas, Língua de Sinais e cultura surda**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro; Martins Fontes. 1996.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. 1896-1934. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e Pedagogia).

\_\_\_\_\_. 1869-1934- **A construção do Pensamento e da Linguagem**. 2 ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Historia Del Desarrollo de Las Funciones Psíquicas Superiores**. Ciudad de La Habana: Editorial Científico-Técnica, 1987.

VILHALVA, Shirley. **Mapeamento das Línguas de Sinais Emergentes: Um Estudo Sobre as Comunidades Linguísticas Indígenas de Mato Grosso do Sul**. (Dissertação de mestrado em Linguística) UFSC. 2009.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de Surdos e Preconceito - Bilinguismo na Vitrine e Bimodalismo Precário no Estoque**. (Tese de doutorado). UFPR. 2011.

ZAJAC, Silvana Zajac. **Questões sobre o ensino de uma Língua Portuguesa para surdos: um novo olhar, novas perspectivas**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. PUC. São Paulo, 2011.

## BIBLIOGRAFIA:

ALAVARSE, Ocimar Munhoz. Resenha: MAINARDES, Jefferson. **REINTERPRETANDO OS CICLOS DE APRENDIZAGEM**. São Paulo: Cortez, 2007, 240p. Disponível em: Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 801-804, set./dez. 2007

ARAUJO, Claudia Campos Machado; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Atividades simbólicas e o desenvolvimento inicial da escrita da criança surda bilíngue. In: BERBERIAN, A.P; MASSI, G; MORI-DE ANGELIS [Orgs]. **LETRAMENTO: Referências em saúde e educação**. São Paulo. Plexus. 2006.

BERBERIAN, A; MASSI, G; MORI-de ANGELIS, C [Orgs]. **Letramento: Referências em Saúde e Educação**. São Paulo, Plexus. 2006.

BOTELHO, Paula. **Letramento e educação de surdos**. Autêntica. Belo Horizonte, 2002.

BRUM, Mara; OLIVEIRA, Neiva. **A PEDAGOGIA SOCIAL E A EXCLUSÃO**. P.93-109. IN: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva (Orgs.). **Exclusão: um olhar para além da aparência**. Chapecó, Santa Catarina – Ed. ARGOS, 2016.

ESTIVIL, Jordi. **PANORAMA DA LUTA CONTRA A EXCLUSÃO SOCIAL Conceitos e estratégias**. Bureau Internacional do Trabalho – STEP/Portugal. Primeira edição 2003. Disponível em: <<http://www.ilo.org/public/portugue/region/eurpro/lisbon/pdf/panorama.pdf> > Acesso em 22 de outubro de 2016.

FACCI, M.G.D. **Pedagogia Histórico Crítica e Desenvolvimento Humano: ensino, aprendizagem e inclusão**. Palestra realizada na Semana Pedagógica no Município de Araucária. 2015.

FINAU. Rossana. **Aquisição de escrita por alunos surdos: a categoria aspectual como um exemplo do processo**. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 935-956, 2014. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n4/aop5614.pdf> > Acesso em 10 de outubro de 2016.

GATTI, Bernadete Angelina [et.al]. **Por uma política Nacional de Formação de Professores**. Organização Bernadete A. Gatti; Celestino A. S. Junior, Maria Dalva S. Pagotto e Maria da G. Nicoletti. 1 ed.- São Paulo: Editora Unesp. 2013.

GOLDFELD, Márcia **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo. Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas Escolas**. Petrópolis, Vozes. Rio de Janeiro. RJ. 2008.

MARTINS, L.M. **As aparências enganam**: Divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. Anais... Reunião Anual da ANPED, 29, p. 1-17, 2006. Disponível em: <[https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As aparA ncias enganam - \\_divergencias entre o mhd e as abordagens qualitativas.pdf](https://social.stoa.usp.br/articles/0016/4005/As_aparA_ncias_enganam_-_divergencias_entre_o_mhd_e_as_abordagens_qualitativas.pdf)>. Acesso em 5 de dezembro de 2015.

MASSON, Giselli. **AS CONTRIBUIÇÕES DO MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO E DIALÉTICO PARA A PESQUISA SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS**. IX ANPED SUL. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>> Acesso em 21 de dezembro de 2016.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e desenvolvimento profissional da docência**. In: GATTI, Bernadete Angelina [et.al]. Por uma política Nacional de Formação de Professores. Organização Bernadete A. Gatti; Celestino A. S. Junior, Maria Dalva S. Pagotto e Maria da G. Nicoletti. 1 ed.- São Paulo: Editora Unesp. 2013.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo, Editora Pedagógica Universitária/ EDUSP, 1974.

OMOTE, S. **Normalização, integração, inclusão...** Ponto de Vista, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 4-13, 1999. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1042/1524>. > Acesso em 25 de março de 2016.

SCHULZ, Gerson N.L; AZEVEDO, Michele S. **O CONCEITO DE EXCLUSÃO E PÓS-MODERNIDADE**. P.35-56. IN: OLIVEIRA, Avelino da Rosa; OLIVEIRA, Neiva (Orgs.). Exclusão: um olhar para além da aparência. Chapecó, Santa Catarina – Ed. ARGOS, 2016.

SOARES, M. **Letramento. Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

## APÊNDICES

### SEÇÃO 2. PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS

#### APÊNDICE 1

#### QUADRO 3 – DAS PRODUÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL CONFORME ORIGEM - 1996 – 2014

Nº	ANO	TITULO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR BANCA DE AVALIAÇÃO OU VEÍCULO	AUTOR
1	1996	Formação de Professores- Saberes da docência e identidade do professor. <b>ARTIGO</b>	Universidade de São Paulo – USP	–	Selma Garrido Pimenta
2	2000	O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Maria Cristina da Cunha Pereira	Angélica Bronzatto de Paiva e Silva
3	2003	Educação Inclusiva: Um olhar sobre o Professor <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG	Pura Lucia Oliver Martins	Adriana Torres Máximo Monteiro
4	2003	Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios. <b>TESE</b>	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Carlos Alberto Faraco Co- Regina Maria de Souza - Banca: Ronice Müller de Quadros/Marília Gomes de Carvalho/João Alfredo Dal Bello	Sueli de Fátima Fernandes
5	2004	O Processo de Inclusão: A formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR	Maria da Piedade Resende da Costa	Andreza Marques de castro Leão
6	2004	Professor Pesquisador: Mitos e possibilidades. <b>ARTIGO</b>	Universidade de São Paulo - USP	Contrapontos- Volume 5, n.1	Selma Garrido Pimenta
7	2005	A Educação dos alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: Análise dos documentos referenciadores <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS	Maria Emília Borges Daniel e Alexandra Ayche Anache Banca: Fernando apovilla	Neiva de Aquino Albres (Ouvinte de família Surda)
8	2005	Formação de Leitores Surdos e a Educação Inclusiva <b>TESE</b>	Universidade Estadual Paulista – UNESP	Dagoberto Buim Arena Maria Cecília Rafael de Góes	Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
9	2005	Práticas de professores do Ensino Regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender. <b>TESE</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/S.P	Alda Junqueira Marin	Mércia Aparecida da Cunha Oliveira.
10	2006	A formação dos professores da escola-pólo estadual de educação para surdos na regional de são José - Santa Catarina. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC	Ronice Müller de Quadros	Ceres América Ribas Hubner
11	2006	Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. <b>ARTIGO</b>	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC	Caderno Cedes. Campinas, v.26, n.69, p.141-161. maio/ago. 2006	Ronice Müller de Quadros
12	2006	A criança surda e seus interlocutores num programa de Escola Inclusiva com abordagem bilíngue. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP	Maria Cecília Rafael de Góes Banca: Cristina Bróglia Feitosa de Lacerda, Maria Cristina da Cunha Pereira	Beatriz Aparecida dos Reis Turetta



Nº	ANO	TITULO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR BANCA DE AVALIAÇÃO OU VEÍCULO	AUTOR
13	2007	Educação de Surdos: Da escola que têm para a escola que querem: Escutando o que pensam os sujeitos surdos <b>TCC</b>	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Regina Maria de Souza	Fernanda Mazutti Papini
14	2007	Formação Inicial e Continuada de Professores: A escolha do Magistério como profissão <b>COMUNICAÇÃO CIENTÍFICA</b>	Universidade Estadual de São Paulo – UNESP	II CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES	Coletânea
15	2007	<i>Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita em la educación bilingüe y bicultural para sordos</i> <b>LIVRO</b>	<i>Instituto Nacional para sordos – INSOR</i>	<i>Ministerio de Educación Nacional</i>	Lilly Portilla Aguirre, Mariana Cardenas Pedroza
16	2007	Traduções e marcas culturais dos surdos Capixabas: Os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Sonia Lopes Victor Banca: Gladis Perlin	Lucyenne Matos da Costa (Filha de Surdos)
17	2007	Carta abierta de la lingüista y pedagoga sueca Kristina Svartholm al Ministro de Educación del Brasil, a propósito del proyecto de cierre de las escuelas de sordos brasileñas. Noviembre de 2007. <b>CARTA ABERTA</b>	UNIVERSIDADE DE ESTOCOLMO	–	Kristina Svatholm
18	2007	O cotidiano do atendimento especial numa escola bilingue: as relações de saber-poder e os discursos sobre a escolarização de deficientes múltiplos. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC	Ronice Müller de Quadros	Patrícia Marcondes Amaral da Cunha
19	2008	A formação do Professor para o desafio da Educação Bilingue dos surdos <b>ARTIGO</b>	Universidade do oeste Paranaense - UNIOESTE Programa de Desenvolvimento Educacional do Paraná - PDE/PR	–	Marta de Fatima da Silva Maria Elena Santos Pires
20	2008	O aluno surdo em classe regular: Concepções e práticas dos professores <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Lúcia de Araujo Ramos Martins	Francieleide Batista de Almeida Vieira
21	2008	A formação do Professor para o desafio da Educação Bilingue dos surdos. <b>ARTIGO</b>	Universidade do oeste Paranaense - UNIOESTE	–	Marta de Fátima da Silva, Maria Elena Pires dos Santos
22	2008	Cultura Surda: Possível sobrevivência no Campo da Inclusão na escola regular? <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade federal de Santa Catarina – UFSC	Ronice Müller Quadros Co-orientadora: Heloíza Barbosa	Mariana de Lima Isaac Leandro Campos (SURDA)
23	2008	Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC	Ronice Müller de Quadros-banca: Mara Lúcia Masutti/ Marianne Stumpf /Gladis Perlin	Simone Gonçalves de Lima da Silva (SURDA )
24	2008	Surdos: vestígios culturais não registrados na história. <b>TESE</b>	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC	Ronice Müller de Quadros Co- Gladis Perlin Banca: Marianne Rossi Stumpf, Mara Lúcia Masutti Wilson de Oliveira Miranda, Sueli Fernandes	Karin Lilian Strobel (SURDA)
25	2009	A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas instituições de Ensino Superior. Após o Decreto 5626/05	Universidade da Bahia UFBA	Miguel Angel Garcia Bordas Co-orientador, Nádia Regina Limeira de Sá	Larissa Silva Rebouças (SURDA)

Nº	ANO	TITULO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR BANCA DE AVALIAÇÃO OU VEÍCULO	AUTOR
		<b>DISSERTAÇÃO</b>			
26	2009	Diferença cultural e Educação Bilingüe: As narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares <b>TESE</b>	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC	Ronice Miller Quadros Co-orientadora: Mara Lucia Masutti	Paulo Cesar Machado
27	2009	A formação de professores para atuação na escolarização de surdos: uma reflexão sobre os currículos de formação inicial. <b>ARTIGO</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ Instituto Nacional de Educação de Surdos INES	–	Maria da Graças Chagas de Arruda Nascimento e Yrla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva
28	2009	Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilingue <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade de São Paulo USP	Gláucia d'Olim Marote Ferro	Selma de Assis Moura
29	2009	"Casais Interétnicos - Filhos Bilingües? Representações como Índícios de Políticas de (não) Transmissão da Língua Minoritária da Família." <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Terezinha M. Maher	Verônica Maria Gouveia Coelho
30	2009	A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores surdos. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Márcia Lise Lunardi Lazzarin	Fernanda de Camargo Machado
31	2009	Professor Surdo no Ensino Superior: Representações da Prática Docente <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Banca: Helenise Sangol Antunes, Marianne Rossi Stumpf, Maria Alcione Munhoz	Cristiane Ramos Müller (SURDA)
32	2009	Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica: A proposta Federal e a do Estado de São Paulo. <b>ARTIGO</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP Universidade Estadual de São Paulo – UNESP	Revista Múltiplas Leituras. V.2, n.2.p205-218, jul/dez.2009	João Cardoso Palma Filho
33	2009	Letramento em uma escola de educação bilingue na Fronteira Uruguai/Brasil. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS	Margarete Schlatter	Letícia Soares Bortoloni
34	2009	A educação de alunos surdos no 2º e 3º ciclos do ensino básico: Análise comparativa de Dois Modelos Educativos. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Técnica de Lisboa – UTL	David António Rodrigues	Maria Paula Vieira Matutino Falcão Estrada.
35	2009	Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de mato grosso do sul. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal de Santa Catarina UFSC	Ronice Müller de Quadros Co- Gilvan Müller de Oliveira Banca: Marianne Rossi Stumpf, Karin Lilian Strobel	Shirley Vilhalva (SURDA)
36	2010	Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilingües e suas problematizações. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP	Cristina Braglia Feitosa de Lacerda Banca: Ana Claudia Baieiro Lodi Maria Cecília Rafael de Góes	Monica Astuto Lopes Martins (SURDA)
37	2010	Políticas Educacionais de inclusão de alunos surdos na Educação Básica e a Formação de Professores. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR	Maria Lourdes Gisi Banca: Sueli de Fátima Fernandes	Carla Elsi Bervig
38	2010	Abordagem Bilingue na escolarização de pessoas com surdez.	Universidade Federal do Ceara – UFC	–	Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira,

Nº	ANO	TITULO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR BANCA DE AVALIAÇÃO OU VEÍCULO	AUTOR
		<b>LIVRO</b>			Mirlene Macedo Damázio
39	2010	O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda Banca: Ana Claudia Balieiro Lodi, Anna Maria Lunardi Padilha	Elomena Barbosa de Almeida (SURDA)
40	2011	Concepções dos Professores de Português sobre Surdez e aluno surdo num curso de formação continuada. <b>ARTIGO</b>	VII Encontro da Associação Brasileira de pesquisadores em Educação Especial São Paulo UFSCAR	–	Luciana Aparecida Furlam Cristina Yoshie Toyoda
41	2011	Educação de Surdos: Problematicando a questão Bilingüe no Contexto da Escola Inclusiva <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade de Piracicaba - UNIMEP	Maria Cecília Rafael de Góes Banca: Ana Claudia Balieiro Lodi Ana Maria Lunardi Padilha	Claudia Regina Vieira
42	2011	Formação Continuada (em serviço) e necessidades formativas de professores na educação de surdos na rede pública da cidade Rio de Janeiro <b>TESE</b>	Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP	Cristina Broglia Feitosa de Lacerda Banca: Ana Claudia Baleiro Lodi, Roseli Pacheco Schnetzler, Daniele Nunes Henrique Silva, Anna Maria Lunardi Padilha	Katia Regina de Oliveira Rios Pereira Santos
43	2011	"A educação dos surdos no RS": currículos de formação de professores de surdos. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS	Maura Corcini Lopes, Banca: Gelsa Knijnik, Madalena Klein	Maricela Schuck
44	2011	A Institucionalização da Libras na Universidade: Representações sociais de alunos e professores do ensino fundamental do segundo segmento de uma escola pública de Mesquita sobre o dialeto desses alunos - <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Estácio de Sá – UNESA	Rita de Cássia Pereira Lima	Cristina Costa de Moraes
45	2011	A Atual Proposta Bilingue para a Educação de Surdos em Prol de uma Educação Inclusiva. <b>ARTIGO</b>	Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM	Revista Pandora Brasil	Débora Rodrigues Moura Claudia Regina Vieira
46	2011	Educação Inclusiva X Educação Bilingue: Uma falsa Oposição. <b>ARTIGO</b>	Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade. Ed.n.08	–	Clélia Regina Ramos
47	2011	A formação do Intérprete de Libras para um serviço da educação especial: O que os currículos de cursos de especialização em Libras têm a nos revelar. <b>ARTIGO</b>	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM	–	Neiva de Aquino Albres
48	2011	Surdos, qual Escola? <b>LIVRO</b>	Universidade Federal do Amazonas – UFAM	–	Nídia Regina Limeira de Sá (Org)
49	2011	Práticas de Letramento na Educação de Surdos: Representações docentes sobre a "inclusão". <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade do Estado da Bahia – UNEB	Cosme Batista dos Santos	Murillo da Silva Neto
50	2011	Questões sobre o ensino de uma Língua Portuguesa para surdos: um novo olhar, novas perspectivas. <b>TESE</b>	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/S.P	Lúcia Maria Guimarães Arantes	Silvana Zajac
51	2011	Projeto escola pública bilingue e (Libras e Português-Escrito) <b>DOCUMENTO</b>	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos do Distrito Federal - FENEIS/DF	–	Messias Ramos Costas [et.al]
52	2011	Educação de surdos e preconceito - Bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque. <b>TESE</b>	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Tania Maria Baibich-Faria	Sílvia Andreis Witkoski (SURDA)

Nº	ANO	TITULO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR BANCA DE AVALIAÇÃO OU VEÍCULO	AUTOR
53	2012	A Importância da Formação do Professor Bilingue na Educação do Surdo <b>ARTIGO</b>	Revista Eletrônica de Educação da Faculdade de Araguaia - RENEFARA	-	Ana Carolina Feli1 Fonseca de Souza Arantes, Edna Misseno Pires (Docentes da Universidade)
54	2012	Libras na formação de Professores, Percepções dos alunos e do professor <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Estadual Londrina - UEL	Célia Regina Vitaliano Banca: Maria Cristina Marquezzine Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Josiane Junia Facundo de Almeida
55	2012	Cartografia dos Programas de Formação de Professores para atuar na escolarização de surdos <b>ARTIGO</b>	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES	-	Yslla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva
56	2012	A disciplina de LIBRAS na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos <b>ARTIGO</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED Universidade Estadual de Londrina - UEL	-	Josiane Junia Facundo de Almeida Célia Regina Vitaliano
57	2012	Estudos da Contemporaneidade Sobre Ouvintismo e Audismo <b>ARTIGO</b>	Universidade Federal de Pelotas - UFPel Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES	-	Francielle Cantarelli Martins Madalena Klein
58	2012	Educação de alunos surdos e formação de professores: o que é vivido no cotidiano de uma escola pública? <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal Fluminense - UFF	Valdelúcia Alves da Costa	Wesley Soares Guedes de Moraes
59	2012	Apointamentos sobre a formação de professores bilíngues para a educação de surdos em Língua de sinais. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP	Madalena Klein Banca: Ana Regina Campello	Sibele Maria Souza (SURDA)
60	2012	Memória e Narrativas surdas: o que sinalizam as professoras sobre sua formação? <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal de Pelotas - UFPel	Madalena Klein, Banca: Adriana Thoma, Lúcia Maria Vaz Peres	Bianca Gonçalves da Silva
61	2012	A construção de um projeto de Educação Bilingue para Surdos no Colégio de Aplicação do INES na Década de 1990: O início de uma nova história. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ	Sonia de Castro Lopes Co-orientadora: Wilma Favorito	Geise de Moura Freitas
62	2012	Professores Surdos de Libras. A centralidade de ambientes bilíngues em sua formação. <b>TESE</b>	Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN	Maria da Conceição Passeggi	Eleny Gianini
63	2012	Ensino Especial e escolas bilíngues para surdos são incluídos em Metas do Plano Nacional de Educação <b>NOTÍCIA</b>	Câmara dos Deputados	Jornal da Câmara - Brasília. DF- Ano 14.nº2789.p.5	Marcelo Larcher
64	2012	Um olhar sobre a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do <i>locus</i> de enunciação e atuação. <b>TESE</b>	Universidade Estadual de Campinas UNICAMP	Marilda do Couto Cavalcanti	Samima Amade Patel
65	2012	A formação dos professores surdos: verdades produzidas na revista espaço. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC	Cláudio José de Oliveira Co- Adriana da Silva Thoma*	Paula Xavier Scremin * CODA- filha de surdos

Nº	ANO	TITULO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR BANCA DE AVALIAÇÃO OU VEÍCULO	AUTOR
66	2012	(Per) cursos na formação de professores de surdos capixabas: construção da educação bilíngue no estado do espírito santo. <b>TESE</b>	Universidade Federal do Espírito Santo – UFES	Sonia Lopes Victor- Banca: Edna de Castro Oliveira/ Denise Meyrelles de Jesus/ Maura Corcini Lopes/ Madalena Klein/ Adriana da Silva Thoma	LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA MACHADO
67	2012	Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português: olhares de surdos e ouvintes <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP	Regina Maria de Souza	Rosimêri Schuck Schimidt Hahn
68	2012	Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro Mercadante. Ministro da Educação <b>CARTA ABERTA</b>	Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ Universidade Federal de Santa Maria	–	Os 7 primeiros doutores surdos brasileiros Ana R. e Souza Campello, Gladis Perlim, Karin Strobel Mariane Stumpf, Patricia Rezende Rodrigo Rosso Marques, Wilson de O. Miranda
69	2013	Educação inclusiva e prática docente: tenho um aluno surdo em minha sala. E agora? <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade Federal do Ceara – UFC	Vanda Magalhães Leitão	Márcia Cunha Silva Costa
70	2013	Educação Bilíngue de Surdos: Desafios para a formação de professores <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade de São Paulo – USP	Rosângela Gavioli Prieto	Rúbem da Silva Soares
71	2013	Atuação docente com alunos surdos em uma escola bilíngue <b>ARTIGO</b>	Universidade Federal de Itajubá – UNIFEI / BH	–	Mimessi e Nunes
72	2013	Educação Intercultural Bilíngue para Surdos: Formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade do Oeste do Paraná – UNIOESTE	Maria Elena Pires dos Santos	Marta de Fátima da Silva
73	2013	Do Sistema Integracionista à Escola Bilíngue para Surdos no Distrito Federal: Análise Comportamental <b>TCC</b>	Universidade Católica de Brasília – UCB	Layane Rodrigues de Lima Santos	Karoline Santos Rodrigues
74	2013	Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUC/PR	Romilda Teodora Ens	Sueli Pereira Donato
75	2013	Educação bilíngue para surdos e Inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05 <b>ARTIGO</b>	Universidade de São Paulo – USP	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan/mar. 2013	Ana Claudia Balieiro Lodi
76	2014	O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011. <b>ARTIGO</b>	Universidade de São Paulo – USP Universidade Federal do Paraná – UFPR	Educar em Revista – UFPR	Karina Soledad Pagnez, Cássia Geciauskas Sofiato
77	2014	A educação de surdos no estado novo: práticas que constituem uma brasilidade surda. <b>DISSERTAÇÃO</b>	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS	Maura Corcini Lopes Banca: Lodenir Becker Karnopp Maria Claudia Dal'Igna	Pedro Henrique Witschs
78	2014	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue- Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: Documento- Subsídios para a elaboração da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos e Formação Bilíngue de Professores Libras-Português. <b>RELATÓRIO</b>	Ministério da Educação / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão MEC/SECADI	Portarias 1.060/2013 e nº 91/2013 / MEC/SECADI	Adriana da Silva Thoma [et al]

Nº	ANO	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ORIENTADOR BANCA DE AVALIAÇÃO OU VEÍCULO	AUTOR
79	2014	Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do rio de janeiro. <b>TESE</b>	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC/RJ	Vera Maria Ferrão Candau	Cristiane Correia Taveira
80	2014	Dossiê Educação Bilíngue para surdos: Políticas e Práticas. <b>DOSSIÊ</b>	Universidade Federal do Paraná – UFPR	Educar em Revista – UFPR- Edição Especial Nº 2/2014	Sueli Fernandes (org)

FONTES: CAPES, Portal Domínio Público, Revista Virtual Cultura Surda, Revista Eletrônica de Educação, Caderno Cedes, Revista Pandora Brasil, Educação e Pesquisa, Educar em Revista, Câmara dos Deputados/DF, Feneis/DF, MEC/SECADI; INSOR (*Instituto Nacional de Sordos*).  
Elaboração da autora – 2015

## APÊNDICE 2

### QUADRO 4 – ORGANIZAÇÃO DA COLETA DE PRODUÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA DOS AUTORES OUVINTES E SURDOS NO BRASIL– 1996- 2014

Nº	ANO	AUTOR	TÍTULO	CONTRIBUIÇÕES
1	1996	Selma Garrido PIMENTA USP	Formação de Professores- Saberes da docência e identidade do professor.	A formação inicial pouco contribui para a formação da identidade profissional. Entende que o processo de formação continuada precisa ser ressignificada.
2	2000	Angélica Bronzatto de Paiva e Silva UNICAMP	O aluno surdo na escola regular: imagem e ação do professor.	Identifica a falta de formação específica dos professores que trabalham com surdos. Constata que para os professores participantes da pesquisa o aluno surdo é tido como capaz para a aprendizagem, mas ao mesmo tempo apontam que na prática de sala de aula as atividades são facilitadas com práticas permissivas e os professores relatam pouco conhecimento da língua de sinais.
3	2003	Adriana Torres Máximo Monteiro	Educação Inclusiva: Um olhar sobre o Professor	Realiza pesquisa sobre a educação inclusiva no país e a prática pedagógica dos professores que trabalham com deficiência em salas comuns. Desenvolveu observação prática com registro etnográfico em salas de aula de educação infantil e ensino fundamental de nove escolas de Belo Horizonte e Contagem. Compreende que a responsabilidade na educação inclusiva não é só do professor, mas de todo sistema educativo das políticas públicas e da sociedade. Destaca as políticas públicas para educação especial, discute integração, inclusão, exclusão social. Traz experiências de outros países. Destaca que o professor é um agente e que a inclusão, a educação inclusiva são o resultado de uma luta social que também prevê a construção de uma sociedade inclusiva.
4	2003	Sueli de Fátima Fernandes	Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios.	Analisa a educação bilíngue para surdos, direciona o olhar às perspectivas metodológicas do ensino de português como segunda língua e enfatiza o papel da linguagem na constituição de práticas de significação situando as múltiplas vozes nos conflitos sociais e históricos que a originam. Apresenta a estatística no Paraná e os programas integradores CAEDA em contraturno e PERAE de ensino fundamental, com turmas compostas exclusivamente por surdos (em 2003), funcionava em apenas 3,3% dos municípios paranaenses. A educação bilíngue é compreendida pela autora como necessária, mas ressalta que o projeto está envolto em jogos de saberes e poderes que perpassam o currículo escolar, o qual estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades, e não pode ser pensado fora das relações poder/saber. É necessário ampliar a análise da educação bilíngue para além das questões linguísticas. (Não fala em professores) NA ANÁLISE FALA DE EDUCAÇÃO bilíngue e não de formação de professores.

5	2004	Andreza Marques de castro Leão	O Processo de Inclusão: A formação do professor e sua expectativa quanto ao desempenho acadêmico do aluno surdo.	Observou a expectativa e o despreparo dos professores para atender as necessidades dos alunos surdos incluídos. Para a autora o despreparo do profissional e da formação podem influenciar no desempenho escolar do aluno. Caracteriza a surdez por meio dos conceitos e níveis de perda auditiva e os fatores que causam a surdez. Destaca o compromisso do Plano Nacional de Educação que estabelece a necessidade de formação dos professores nos níveis médio e superior e o fato de que a inclusão está acontecendo antes mesmo que os docentes estejam devidamente preparados/capacitados para ela. Revela a existência de políticas voltadas para a clientela de alunos com necessidades especiais, mas entende como necessário assegurar formação inicial e continuada. Aponta a discrepância entre o discurso dos professores e a prática; baixa expectativa em relação a aprendizagem.
6	2004	Selma Garrido Pimenta	Professor Pesquisador: Mitos e possibilidades.	Destaca as práticas docentes de uma Universidade Pública e identifica países que tentam implantar políticas públicas que favoreçam a democratização escolar e social. Faz diferenciação metodológica entre os tipos de pesquisa: pesquisa-ação; pesquisa colaborativa, pesquisa teórico-interpretativa e pesquisa prático-interpretativa.
7	2005	Neiva de Aquino Albres (Ouvinte de família Surda)	A Educação dos alunos surdos no Brasil do final da década de 1970 a 2005: Análise dos documentos referenciadores	Destaca que em 1979 o MEC assume a proposta oralista na educação; nos anos de 1990, abre-se para a Comunicação Total e princípios da proposta bilíngue. Traz o significado de surdez por diferentes pontos: na literatura oficial. Até anos 60-70 discutia-se gramática da língua na escola. O padrão linguístico da criança era (ou deveria ser), aceitável pela escola. Grande parte dos documentos voltados para a escolarização do surdo consideram a língua como fator de aprendizagem. O documento de 1979 (trata da língua oral); 1997-2002 (trata da Língua Brasileira de Sinais). Tais documentos não instituem a cultura escolar, os discursos se alteram sem modificação real das práticas, pois dependem para além do instituído precisam ser mediados por outros processos. (Não fala em professores) - TRATA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE
8	2005	Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins	Formação de Leitores Surdos e a Educação Inclusiva	As políticas para a educação especial quando inseridas no quadro das reformas da educação básica enfrentam desafios, no caso dos surdos, a "leitura e a escrita", para a pesquisa buscou-se o que os professores dizem a respeito das práticas do trabalho com a leitura no âmbito da educação inclusiva. Apesar dos professores manifestarem preocupação com desenvolvimento educacional do surdo, não desenvolvem estratégias facilitadoras ao desenvolvimento dos surdos (em classe comum ou especializada). Não há modificações nas estratégias, planejamento, ou metodologia de trabalho, ainda destaca a ausência de programas de formação continuada, persistindo esses nos velhos procedimentos teóricos, amparados por modelos tradicionais.
9	2005	Mércia Aparecida da Cunha Oliveira.	Práticas de professores do Ensino Regular com alunos surdos inseridos: entre a democratização do acesso e a permanência qualificada e a reiteração da incapacidade de aprender	A pesquisa teve como preocupação a atuação dos professores de classes regulares que recebem alunos inclusos principalmente surdos; identifica as práticas sedimentadas ao longo do século dentro e fora das escolas, e a enorme dificuldade na ação dos professores para atendimento de alunos surdos e ouvintes. O modelo escolar secundariza, a responsabilidade da aprendizagem; a maior parte dos professores apresenta dificuldade com a comunicação e também quanto a crença de que o surdo é incapaz de aprender; a autora também encontrou professores que alteraram suas rotinas e práticas para atender os estudantes surdos.
10	2006	Ceres América Ribas Hubner	A formação dos professores da escola-pólo estadual de educação para surdos na regional de São José - Santa Catarina.	Analisa a formação dos professores ouvintes na escola Pólo Estadual de Educação para Surdos na regional de São José em Santa Catarina. Destaca que a educação de surdo e a política foi construída sob a base dos Estudos Culturais e Estudos Surdos. Destaca que historicamente, até 1960 as pesquisas sobre a formação de professores eram dedicadas à descrição de qualidades pessoais, características estáveis nos professores, por volta de 1970 às investigações passam a ser relacionadas com resultados acadêmicos dos alunos, surge o conceito de competência docente, criação de técnicos eficientes. Já as políticas neoliberais tentam transformar a educação escolar em uma empresa. No Brasil, nesse período, as iniciativas de formação continuada foram intensificadas, mas o modelo de professor pouco se alterou, tudo se manteve nos últimos dois séculos, até mesmo as práticas pedagógicas; mesmo com a LDB/96. Os professores participantes da pesquisa destacam despreparo e preocupações, angústia e insegurança no trabalho; é necessário levar em conta as diferenças individuais como orientadoras na busca de novos métodos e recursos educacionais.

11	2006	Ronice Müller de Quadros	Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. CODA	Destaca no artigo as políticas para educação de surdos no Estado de Santa Catarina, apresenta análise crítica das relações da proposta do Estado com os movimentos surdos. Compreende que a educação de surdos de qualidade necessita ir além dos aspectos legais, necessita de: políticas, investimento, mas também depende dos profissionais envolvidos no processo e sua formação. Depara-se com a realidade que se cria e garante situações legais, mas que não se concretizam. O poder público cria estratégias para burlar os custos. No início das propostas em SC, houve contratação emergencial de professores bilíngues, intérpretes e professores surdos; já que a proposta requer tais profissionais atuando nas salas de surdos; mas essa contratação esbarra em questões econômicas e também de demanda e de formação profissional. Não há convergências entre a escola que os surdos querem e a escola permitida pelo sistema, há entraves, refletindo a incompatibilidade entre as propostas governamentais e os anseios dos surdos.
12	2006	Beatriz Aparecida dos Reis Turetta	A criança surda e seus interlocutores num programa de Escola Inclusiva com abordagem bilíngue.	Debata a problemática da educação bilíngue e inclusão escolar, dá ênfase ao papel da linguagem na formação da criança. Destaca uma escola onde há intérprete, professor surdo e professoras ouvintes na educação infantil e aponta para a limitação, para alguns tipos de atividades desenvolvidas quanto à interlocução com a criança e quanto aos encontros e desencontros no que diz respeito aos papéis, mostra ambiguidades nas atribuições e atuação pedagógica de professor surdo / professor ouvinte / intérprete. Algumas mudanças são necessárias para evitar o risco de valorizar apenas a educação inclusiva.
13	2007	Fernanda Mazutti Papini	Educação de Surdos: Da escola que têm para a escola que querem: Escutando o que pensam os sujeitos surdos	Aponta a diferença linguística como o fator evidente e essencial na educação de surdos e as abordagens educativas: oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. Aborda sobre a criação de cursos de formação profissional Letras/Libras. A escola pensada pelos surdos é aquela onde transitam duas línguas e duas culturas sem discriminação ou hierarquização, não importando se os professores são surdos ou ouvintes, desde que fluentes em Libras e que conheçam os surdos. A escola precisa estar fundamentada pela diferença linguística, bilíngue e bicultural, com turmas organizadas por língua de instrução.
14	2007	Coletânea	Formação Inicial e Continuada de Professores: A escolha do Magistério como profissão	Analisa a escolha do magistério como profissão, por meio de pesquisa qualitativa tipo descritiva, investiga os saberes da docência por pesquisa de diversos autores.
15	2007	Lilly Portilla Aguirre, Mariana Cardenas Pedroza	Los proyectos pedagógicos y la lengua escrita em la educación bilíngue y bicultural para sordos	Destaca a educação de jovens surdos colombianos que usam a língua de sinais (LSC) como L1, reconhecida nacionalmente; dando origem a propostas educativas de caráter bilíngue e bicultural em todos os níveis escolares, pois permitem que os surdos construam identidade social e comunitária e aprendam uma segunda língua L2 (Castelhano escrito), construindo conhecimentos. Na INSOR os professores falavam de suas dificuldades quanto ao ensino para surdos, já que as práticas na escola são tradicionais e passam a participar da experiência formativa elaborada com uma equipe docente da PEBBI e INSOR.
16	2007	Lucyenne Matos da Costa (Filha de Surdos)	Traduções e marcas culturais dos surdos Capixabas: Os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história.	Destaca a necessidade de construir um novo olhar sobre os surdos Capixabas com base na mudança de representações ouvintistas; dialoga também com as narrativas vividas, resistências e movimentos. Convida a pensar o currículo, as metodologias, por meio das narrativas surdas, mas procura aproximá-las com as narrativas educacionais, possibilidade de construção de políticas e práticas pedagógicas. Não fala de professores



17	2007	Kristina Svatholm	<p><i>Carta abierta de la lingüista y pedagoga sueca Kristina Svatholm al Ministro de Educación del Brasil, a propósito del proyecto de cierre de las escuelas de sordos brasileñas. Noviembre de 2007.</i></p>	<p>Carta encaminhada ao Brasil pela sueca Kristina Svatholm, contra a inclusão de surdos em escolas regulares, a carta foi escrita em inglês e traduzida para português e em espanhol. A autora destaca que na Suécia se mantém as escolas de educação para surdos entendendo que é a melhor maneira de aprendizagem; e que foi procurada pelos brasileiros para debater o assunto. Apresenta o ensino bilíngue Sueco que acontece desde 1983 (decidido em 1981 pelo Parlamento Sueco); para que os surdos interajam com seus pares e com toda a sociedade. Aponta que os surdos na Suécia, dão continuidade aos estudos chegando entre 15 e 20% no ensino superior. Há na Suécia muitos surdos exercendo diferentes profissões com formação de nível superior. Mesmo com os implantes cocleares, um comitê do Governo, destacou que deveriam ser avaliados individualmente em suas capacidades auditivas pois nem todos são capazes de desenvolver-se na língua oral; e oportunizado desenvolver-se em duas línguas: a língua de sinais e a oral do país. Assim o governo aprovou uma lei para que todos os surdos, surdo-cegos, deficientes auditivos tenham direito a língua de sinais e as escolas especiais para surdos devem oferecer um ambiente de interação entre os indivíduos, não em escolas comuns, para pequenos grupos, relembra a UNESCO e a Declaração de Salamanca. Traz o dado relevante que hoje entre 80-90% dos nascidos surdos recebem implante coclear, mas os pais desejam que sejam bilíngues e frequentem escolas para surdos, para que eles possam decidir entre as línguas que utilizarão em diferentes situações de suas vidas. Ressalta que para que se desenvolva linguisticamente, a língua precisa estar acessível num ambiente rico em interações, e que na escola para surdos, não estão segregados.</p>
18	2007	Patrícia Marcondes Amaral da Cunha	<p>O cotidiano do atendimento especial numa escola bilíngue: as relações de saber-poder e os discursos sobre a escolarização de deficientes múltiplos.</p>	<p>Analisa os discursos e práticas sobre a deficiência num serviço de atendimento especial oferecido a deficientes múltiplos numa escola bilíngue no RS; buscou saber como o direito das crianças é, ou não, assegurado. As professoras são vistas como despreparadas profissionalmente; o discurso das professoras mostra as relações de saber-poder, desviam a questão da não-aprendizagem para os alunos. Fala da importância de estudos sobre a formação docente, inicial e continuada, cobrada pelos professores; para desvincular os laços entre dominados e dominantes, vê como necessário desfazer os discursos e práticas que hoje se tem na escola.</p>
19	2008	Marta de Fátima da Silva e Maria Elena Santos Pires	<p>A formação do Professor para o desafio da Educação Bilíngue dos surdos</p>	<p>A formação de professor para a educação bilíngue de surdos se tornou objeto de pesquisa quando deveria ser realidade da educação dos surdos. Traz como foco de pesquisa o PDE/PR. Busca analisar como a formação tem se dado, pois compreende que se o professor não tiver formação que o habilite para a pesquisa e didáticas capazes de produzir aprendizagens geradoras de autonomia para os surdos, através do diálogo dos professores da escola pública com os professores da Educação Superior. Debate a questão histórica da educação de surdos e a necessidade de formação continuada dos professores.</p>
20	2008	Francileide Batista de Almeida Vieira	<p>O aluno surdo em classe regular: Concepções e práticas dos professores</p>	<p>Traz o enfoque das concepções de professores sobre a inclusão escolar de alunos surdos e sua relação com as práticas desenvolvidas em classes regulares dos anos iniciais do ensino fundamental. A análise revela que professores e a escola acreditam que a aprendizagem do surdo se dá de forma muito lenta, pela utilização de recursos específicos principalmente a Libras. As professoras destacam falta de formação específica, falta de apoio das instâncias administrativas, falta de políticas consistentes. A maioria dos professores que se dizem despreparados, na verdade foram capacitados para trabalhar com a homogeneidade e isso gera resistência. Os professores que recebem alunos com deficiência fazem formação em serviço enquanto formação continuada. A formação inicial deve assumir a perspectiva de educação para Todos, que não se esgote, mas se prolongue ao longo da vida.</p>
21	2008	Marta de Fátima da Silva, Maria Elena Pires dos Santos	<p>A formação do Professor para o desafio da Educação Bilíngue dos surdos.</p>	<p>Apresenta a formação do professor para a educação bilíngue de surdos; as reais possibilidades de capacitação e aperfeiçoamento que os professores tem nos últimos anos. Compreende que os professores precisam de formação que habilite para a pesquisa e para a busca de alternativas e sequências didáticas que produzam aprendizagem nos alunos surdos. Apresenta as transformações no Paraná, com a rotatividade de professores que trabalham com surdos e dos investimentos em formação. Entende que a formação continuada do professor de surdos seria o espaço de discussões, leituras e análises em pequenos grupos.</p>

22	2008	Mariana de Lima Isaac Leandro Campos (SURDA)	Cultura Surda: Possível sobrevivência no Campo da Inclusão na escola regular?	Investiga a inclusão em duas escolas de Florianópolis, propõe novas políticas e práticas da educação inclusiva de surdos. É resultado das experiências de uma pessoa surda que estudou em escola regular e conheceu a identidade surda no contato com surdos na capacitação em Educação especial- surdez; com pares surdos e intérpretes. No decorrer do trabalho discorre sobre teorias: crítica cultural e sobre Estudos Surdos e Estudos Culturais. Destaca que em algumas cidades a inclusão é a única possibilidade, percebe-se que é impossível uma escola bilíngue em todas as cidades brasileiras, mesmo com as políticas a escola não atende às necessidades dos surdos, embora a autora tenha encontrado resultados positivos.
23	2008	Simone Gonçalves de Lima da Silva (SURDA)	Ensino de Língua Portuguesa para surdos: das políticas as práticas pedagógicas.	Destaca o descompasso entre as práticas pedagógicas respaldadas pelas políticas educacionais e a realidade que envolve a educação dos surdos. Investigou uma escola polo na implementação de políticas, constata que na realidade do cotidiano não houve modificações, nem capacitação de professores. O professor de Língua Portuguesa não conhecia as características visuais dos surdos, há choque linguístico. É necessário considerar os saberes surdos e a língua de sinais como primeira, sendo necessárias mudanças curriculares, e a percepção de que o surdo apresenta características próprias que precisam ser valorizadas e compreendidas. Destaca a importância da Língua de sinais na vida do surdo e na aprendizagem, e a Língua Portuguesa enquanto aquisição sistemática de L2. Aponta as deficiências contidas no documento Política de Educação especial do Estado de Santa Catarina, o qual não menciona a importância de profissionais surdos e bilíngues. Deve estar claro que ser ouvinte ou surdo não constitui o problema, mas sim as metodologias de ensino.
24	2008	Karin Lilian Strobel (SURDA)	Surdos: vestígios culturais não registrados na história.	Apresenta as práticas ouvintistas nas escolas de surdos e resistências do povo surdo. Faz reflexões importantes acerca da violência simbólica e física a que sujeitaram os surdos e o papel da família e do professor no processo. A autora coletou depoimentos dos surdos, as violências sofridas, a omissão e descredibilidade das famílias nas histórias contadas. Destaca que a maioria dos surdos é vítima da falta de oportunidades e da ausência de políticas sociais que contemplem suas necessidades, principalmente quanto a questão das imposições oralistas; o povo surdo precisa ter sua identidade, cultura e sua língua valorizadas pela sociedade. Karin não vê a história contada como um fim, mas como um novo recomeço para a justiça, frente a injustiças a que passaram os surdos na instituição escolar que deveria acolhê-los e ensiná-los.
25	2009	Larissa Silva Rebouças (SURDA)	A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas instituições de Ensino Superior. Após o Decreto 5626/05	Fala sobre a atuação de professores para o ensino da Libras regularizada nos cursos com prioridade aos surdos. A autora critica a atuação de ouvintes nas disciplinas de Libras tratando como uma apropriação indevida do direito do surdo pelos ouvintes.
26	2009	Paulo Cesar Machado	Diferença cultural e Educação Bilíngüe: As narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares	Relações com as questões curriculares, proposta bilíngüe e da política inclusiva - Direito de voz na definição dos currículos. Buscou problematizar sobre a organização da educação bilíngüe do ponto de vista das narrativas dos professores surdos. Destaca que a educação Bilíngüe não pode ser compreendida reduzida ao uso da LIBRAS pelo surdo e questionar as Relações de poderes. Vislumbra um campus Bilíngüe. Afirma que o currículo e a prática escolar estão em acordo com os ideais da política inclusiva; analisa a IF-SC (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina); a partir do ponto de vista das narrativas de professores surdos Identifica que a língua de sinais é desconsiderada, mesmo sendo marco identitário essencial do surdo. Para compreender o bilinguismo dos surdos e pensar o projeto curricular bilíngüe, precisamos questionar as relações de poderes e saberes que têm inventado o fracasso tão disseminado na educação dos surdos (146).

27	2009	Maria da Graças Chagas de Arruda Nascimento e Yrlla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva	A formação de professores para atuação na escolarização de surdos: uma reflexão sobre os currículos de formação inicial.	O artigo debate a Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008). As diretrizes e outras políticas - Os professores dos anos iniciais do ensino fundamental que trabalham com surdos, como vivem o trabalho pedagógico e a profissão docente - e como avaliam suas formações para o trabalho. Uma pesquisa que iniciou em 2008. Conclui que os principais desafios ou fatores que atrapalham são a falta de trabalho coletivo, ausência de materiais pedagógicos e didáticos adequados, falta de diálogo entre a criança e a família, dificuldade no trabalho da Língua Portuguesa como L2. Práticas tradicionais travestidas de bilinguismo. Destaca que a Educação Bilíngue parece projeto utópico. Aponta para a formação de professores no Brasil, afirmando que há insatisfação dos docentes com o trabalho que realizam sem domínio de técnicas e que a Formação continuada ofertada pelo MEC, adota discursos de apoio.
28	2009	Selma de Assis Moura	Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue	Investigou as práticas didáticas no 1º ano do Ens.Fundamental em uma escola Bilíngue. Usa autores: Hamers, Blanc, Mackey, Valdes e Figueiredo que consideram o uso das línguas em situação de comunicação e o bilinguismo enquanto, processo em construção. Trata sobre as comunidades linguísticas do país e as pressões políticas em defesa dos direitos linguísticos das comunidades indígenas e da comunidade surda em receber educação bilíngue. Compara a educação de surdos com a educação indígena. Visita escolas bilíngues de língua inglesa e centra-se no bilinguismo português/inglês e na questão da formação (na página 129).
29	2009	Verônica Maria Gouveia Coelho	"Casais Interétnicos - Filhos Bilíngues? Representações como Índcios de Políticas de (não) Transmissão da Língua Minoritária da Família."	Fala da ideologia do monolingüismo e do monoculturalismo e das políticas linguísticas e culturais do Brasil. Destaca que as políticas linguísticas brasileiras visavam criar um Estado Homogêneo mas trata-se de um país plurilíngue e multicultural, em meio a tantas línguas encontra-se a língua de sinais e que toda essa diversidade é a riqueza do país. O trabalho revela as representações, retrata as histórias de vida e os valores entre cônjuges imigrantes que falam línguas diferentes de seus filhos.
30	2009	Fernanda de Camargo Machado	A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores surdos.	Propôs problematizar os discursos de formação docente nas políticas de diversidade e seus efeitos na constituição e governo dos professores de surdos. Pretendeu problematizar as manobras políticas implicadas na formação docente para a diversidade e destaca nesse processo a exotização do surdo. Atrela a política brasileira de formação de professores para a inclusão a um dispositivo de governamentalidade neoliberal. Explica o movimento de formação docente como dispositivo que produz e governa o professor de surdos.
31	2009	Cristiane Ramos Müller (SURDA)	Professor Surdo no Ensino Superior: Representações da Prática Docente	Compreende o PROLIBRAS como política aligeirada em que muitos profissionais desqualificados podem ser certificados e estarão trabalhando no Ensino Superior e que ainda não há oferta qualificada de professores surdos para a demanda exigida. Ressalta que é preciso muito cuidado com a formação de professores surdos para atuar no ensino superior, se há preocupação para que o aluno surdo seja bem formado enquanto discente, deve haver a mesma preocupação com as representações que a formação do professor surdo pode gerar.
32	2009	João Cardoso Palma Filho	Políticas de Formação de Professores para a Educação Básica: A proposta Federal e a do Estado de São Paulo.	Aborda avanços e retrocessos com o ordenamento legal para a educação nacional e como foi recebida pelo Sistema Estadual de Educação de São Paulo, por meio de indicações e deliberações do Conselho Estadual de Educação. Três principais inovações: formação de nível superior, criação do IES e a criação do Curso Normal Superior.
33	2009	Letícia Soares Bortoloni	Letramento em uma escola de educação bilíngue na Fronteira Uruguai/Brasil.	Descreve as práticas de letramento numa escola de educação bilíngue espanhol/português. Os professores propõem atividades de letramento sob uma perspectiva de monolingüismo paralelos e não bilinguismo. Ressalta que educação bilíngue é mais do que manter e aprender uma língua, é construir o valor das línguas que compõe o repertório de uma comunidade e definir quem as usa e em quais circunstâncias. Saliencia que o objetivo social do Programa de Educação Bilíngue é de diminuir a disparidade social através da educação: "dar voz aos socialmente excluídos, e dar voz é dar meios para que se possa dialogar com instituições e pessoas que detêm o poder (179) ... E como na maioria das sociedades urbanas do mundo, o poder é letrado" (p.179).

34	2009	Maria Paula Vieira Matutino Falcão Estrada.	A educação de alunos surdos no 2º e 3º ciclos do ensino básico: Análise comparativa de Dois Modelos Educativos.	Observou (4) quatro escolas, 2 com turmas inclusivas e 2 com turmas de surdos, para investigar como se dá o trabalho, analisando-as comparativamente quanto aos modelos educacionais que desenvolvem, entende que ambas são necessárias desde que colocados os recursos humanos específicos para o atendimento; aponta a opinião das famílias quanto ao atendimento para o filho. Quanto aos alunos, esses destacam que o modelo inclusivo não há interações efetivas em sala, enquanto na escola de surdos, as interações entre os pares surdos e ouvintes acontecem dentro e fora de sala de aula, no modelo inclusivo, os laços de partilha restringem-se a grupos de surdos que não estão incluídos na comunidade educativa. Os surdos propõem melhorias para a própria educação: formadores de intérpretes, sensibilização e formação de professores para o ensino e principalmente na língua de sinais.
35	2009	Shirley Vilhalva (SURDA)	Mapeamento das línguas de sinais emergentes: um estudo sobre as comunidades linguísticas indígenas de mato grosso do sul.	A pesquisadora buscou mapear e registrar através da percepção das línguas de sinais familiares vem emergindo no contexto plurilinguístico principalmente nas aldeias Jaguapiru e Bororo no município de Dourados MS. Buscou compreender as regras dentro das da etnia guarani, observando as escolas indígenas e o poder da língua oral sobre a língua sinalizada. Observou como as famílias ouvintes organizam a comunicação visual com o filho surdo através de toda forma natural possível. Adentrou as residências e a escola buscando mapear para obter elementos concretos para proposição de política linguística nesta área. Compara com a realidade da Língua Portuguesa, nas escolas indígenas a L. Portuguesa também é entendida e trabalhada como segunda língua, mas as línguas de sinais não estão sendo trabalhadas, ou registradas, destaca que a escola é cruel com os que fogem da norma. Escolheu escolas onde o trabalho de educar na aldeia se dá sob a perspectiva bilíngue português- guarani, os professores são formados em nível superior e estudam uma pedagogia diferenciada, mas que também trabalha com assuntos em torno da surdez, mapeou e registrou o a Língua de sinais utilizada. autora destaca necessidade de registro, organização, formação de professores, da história do índio surdo e da língua de sinais que emerge, capacitação da comunidade e das famílias para a comunicação com o surdo, como modo de contribuir com os direitos humanos dos surdos e com aspectos linguísticos, culturais e identitários.
36	2010	Monica Astuto Lopes Martins (SURDA)	Relação professor surdo/alunos surdos em sala de aula: análise das práticas bilíngues e suas problematizações.	Reflete sobre a importância da atuação do professor surdo e a abordagem bilíngue - propõe-se investigar interações, interlocuções e a construção de significações entre professor surdo e aluno surdo no processo de ensino/aprendizagem mediados pela linguagem compartilhada entre professor e aluno para aquisição do letramento de L2. Discute-se ainda a pedagogia surda e formação do professor surdo numa abordagem histórico cultural. Observa que os professores não estão preparados para a proposta bilíngue; destaca o fracasso educacional dos surdos e que para que a proposta bilíngue se efetive é preciso formação de professores surdos, apoia-se em BAKHTIN e VIGOTSKI; aponta que existe uma complexidade no uso da linguagem pela criança surda; que somente o professor surdo poderá facilitar e permitir o diálogo, a troca, o confronto de ideias. Sua tese é de que o professor surdo está se constituindo como uma nova identidade docente, visa a construção de uma nova Pedagogia Surda.
37	2010	Carla Elsi Bervig	Políticas Educacionais de inclusão de alunos surdos na Educação Básica e a Formação de Professores.	A autora destaca que há poucas ações desenvolvidas no âmbito da educação especial voltadas para surdos. Estudou as políticas educacionais de inclusão de surdos relacionadas à formação do professor; mostra que apesar da maioria dos professores apresentar especialização em Libras, sentem-se inseguros para o trabalho. Reivindica-se, a reformulação dos cursos de formação de docente e a formação continuada deve partir da realidade vivida, não pensado para o professor, mas com o professor, estabelecendo parceria entre o formador e o professor. As reflexões mostram a inclusão no ensino fundamental é restritiva para o surdo e benéfica para os ouvintes; mas não é capaz de acolher as diferenças e singularidades. Reconhece que o processo inclusivo é irreversível e buscado mundialmente.

38	2010	Carla Barbosa Alvez, Josimário de Paula Ferreira, e Mirlene Macedo Damázio	Abordagem Bilíngue na escolarização de pessoas com surdez.	Destaca o Atendimento Educacional Especializado como lócus epistemológico da educação inclusiva. Fala da importância de reinventar as formas de conceber a escola e as práticas pedagógicas, pois as pessoas com deficiência não podem ser reduzidas a condição sensorial, desconsiderando o sujeito como um todo. Na abordagem bilíngue, Libras e Língua Portuguesa são ensinadas no âmbito escolar e deslocadas de seus lugares especificamente linguísticos e devem ser tomadas em seus componentes histórico-culturais com características e status próprios (p.8). A proposta de Educação Bilíngue pauta a organização da prática pedagógica na escola comum, na sala de aula comum e no AEE (em Libras, de Libras e de Língua Portuguesa). O fracasso do processo educativo é um problema resultante das concepções pedagógicas de educação escolar adotadas pelas escolas e de suas práticas excludentes.
39	2010	Elomena Barbosa de Almeida (SURDA)	O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais.	Destaca a escassez de profissionais intérpretes e também a dificuldade formativa, toma como base o ensino superior e o curso de formação de intérpretes/tradutores da UNIMEP. Ressalta que é necessário compreender como os professores surdos e ouvintes bilíngues podem contribuir para a formação do intérprete/tradutor.
40	2011	Luciana Aparecida Furlan Cristina Yoshie Toyoda	Concepções dos Professores de Português sobre Surdez e aluno surdo num curso de formação continuada.	Verificaram as modificações nas ações dos Professores após formação continuada. Proporcionaram reflexões sobre as questões que envolvem a formação inicial e continuada de professores - desmitificando as incapacidades surdas. A pesquisa revela a necessidade necessário formação continuada nas escolas - As garantias legais ainda esbarram em posturas equivocadas - não conseguem garantir que as crianças surdas filhos de ouvintes sejam expostas a língua de sinais desde a 1ª infância.
41	2011	Claudia Regina Vieira	Educação de Surdos: Problematizando a questão Bilíngue no Contexto da Escola Inclusiva	Investigou a escola inclusiva e a proposta bilíngue para surdos; os modos como a Língua Portuguesa e a LIBRAS estão implicadas nas atividades desenvolvidas pelo surdos matriculados na classe comum, espaço onde a língua de sinais não está presente em toda comunidade. Para os professores a língua de sinais aparece como acessório e ferramenta (insuficiente) - o processo de ensino é baseado, em atividades monolíngues com aparência bilíngue. De início a intenção era entender como as escolas regulares estavam se adequando as medidas proposta pela leis e decretos; e como nas escolas regulares as ações contemplam a inclusão e abordagem bilíngue: mas encontra outro cenário, um caos, investigou os anos iniciais. A política propõe ações inovadoras, mas as filosofias educacionais são tradicionais. Há dificuldade dos educadores quanto a língua. Percebeu-se o quanto a oralização ainda é valorizada e a LIBRAS é subordinada a língua oral. Os surdos chegam em níveis variados de aquisição linguística, sendo a escola a esfera fundamental. Pouco se avançou em termos de formação e de práticas, pois ainda há muitos preconceitos presentes.
42	2011	Katia Regina de Oliveira Rios Pereira Santos	Formação Continuada (em serviço) e necessidades formativas de professores na educação de surdos na rede pública da cidade Rio de Janeiro	Realizou a pesquisa no Rio de Janeiro com professores regentes que atuam com crianças surdas, buscando compreender as necessidades formativas que emergem no processo de formação continuada (em serviço). Os professores consideram a formação continuada fundamental. A tese destaca que a formação desse professor (para crianças surdas) pressupõe proficiência em 2 línguas e conhecimentos necessários a prática pedagógica para ensino da 2ª língua para ouvintes e surdos.

43	2011	Maricela Schuck	"A educação dos surdos no RS": currículos de formação de professores de surdos.	Propôs analisar os saberes sobre os surdos que circulam nos currículos dos alunos dos cursos de formação de professores para trabalhar com surdos no RS de 1984 a 2004. Identificou conhecimentos clínico-terapêuticos e culturais nos currículos de formação, presença da Língua de Sinais e Bilinguismo. Os professores são direcionados a olhar para os surdos como sujeitos próprios. O currículo se apresenta como um campo minado de disputa por significação - entre o deficiente e o viés socioantropológico. Mas há um forte viés clínico e reabilitador que determina as práticas pedagógicas escolares e a formação de professores conduzindo os futuros profissionais à uma visão dos surdos como deficientes auditivos à disposição da Educação Especial, uma formação instituída por discursos baseados apenas na deficiência. Apresenta o currículo do NUPPES <sup>183</sup> (Núcleo de Pesquisas e Políticas Educacionais para Surdos) - como um deslocamento no modo de narrar o surdo e sua educação, currículo que filia-se aos estudos culturais.
44	2011	Cristina Costa de Moraes	A Institucionalização da Libras na Universidade: Representações sociais de alunos e professores do ensino fundamental do segundo segmento de uma escola pública de Mesquita sobre o dialeto desses alunos	Destaca a questão da acessibilidade e da institucionalização da Libras como condição indispensável para o público com surdez e as representações sociais de professores dos cursos de licenciatura sobre a inclusão de surdos e analisa as relações de professores com alunos surdos; para além do discurso circulante. Destaca que paradoxalmente os professores se referem a surdez tendo sua representação na cegueira; no sentido da visão, sendo esse o modo como esses profissionais se sentem ao atuar com o surdo. Destaca que, como os surdos não apresentam atributos físicos de deficiência, os professores não percebem como pessoas que necessitam de estratégias diferenciadas e por isso é essencial que a formação de professores esteja pautada na visibilização da surdez.
45	2011	Débora Rodrigues Moura Claudia Regina Vieira	A Atual Proposta Bilingue para a Educação de Surdos em Prol de uma Educação Inclusiva.	Traz ao debate a atual proposta bilíngue para a educação de surdos. Contrapõe o posicionamento dos surdos a respeito do bilinguismo e da comunidade linguística e cultural; e as condições necessárias para que o bilinguismo se viabilize. Destaca a Suécia onde o Bilinguismo teve início em meados de 1983. Ressalta que a prática educacional para o ensino de surdos precisa acontecer em espaços adequados, como escolas de surdos nos anos iniciais (interações entre pares), num espaço onde o português será ensinado pelo canal visual por meio da negociação entre sentidos e significados, entre as duas línguas; para tanto contando com profissionais bilíngues; não como segregação, mas equiparação nas oportunidades.
46	2011	Clélia Regina Ramos	Educação Inclusiva e Educação Bilíngue: Uma falsa Oposição.	Desde 2003, o ministério da Educação vem implementando o Programa de educação Inclusiva. A partir de 2008 implanta-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com ações que vão desde a formação de gestores e professores, regulamentação de normas de acessibilidade, aprovação de leis, etc. Estamos diante de um avanço histórico, onde o essencial é valorizar as diferenças linguísticas, culturais e outras, já que a identidade cultural não pode ser negada ou questionada sob pena de desqualificar a convenção da ONU, referenciada através do Decreto Federal. A autora ressalta que uma escola bilíngue não se opõe ao projeto de educação inclusiva, mas reforça e complementa. Destaca o fato de que mesmo nas escolas especiais para surdos, a educação jamais ficou a cargo dos surdos; e para que os surdos possam assumir seu papel de educadores é necessário diálogo e não embates.

<sup>183</sup> Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos - NUPPES é formado por professores, alunos e funcionários da Universidade Federal do Amazonas que se propõem a desenvolver pesquisas e estudos sobre a surdez e sobre os surdos, por membros de instituições que trabalham com surdos e por membros da comunidade surda. O NUPPES visa desenvolver esforços interinstitucionais para a efetivação de pesquisas e estudos sobre a surdez e sobre os surdos, estabelecendo um fórum permanente de debates. Informações disponíveis em: <<http://eduufam.wixsite.com/nuppes/quemsomos>>

47	2011	Neiva de Aquino Albres	A formação do Intérprete de Libras para um serviço da educação especial: O que os currículos de cursos de especialização em Libras têm a nos revelar.	Aborda a formação do intérprete educacional enquanto emergencial no presente cenário nacional e o desafio na formação (para uso da modalidade linguística espaço-visual) para a mediação pedagógica servindo a educação especializada de surdos no ensino regular. Analisou a grade curricular de três cursos de pós-graduação em Libras em São Paulo, os quais focalizam nas disciplinas; questões políticas e históricas. Da educação com carga horária diversificada, voltados para a sala de aula inclusiva, destacando que a proficiência em Libras é essencial para que o professor possa desenvolver a mediação pedagógica. Quanto à formação do intérprete para a educação deve-se pensar em um currículo articulado e interdisciplinar, relacionado às práticas de mediação da aprendizagem; para orientar professores sobre o currículo e adaptações curriculares.
48	2011	Nídia Regina Limeira de Sá (Org)	Surdos qual Escola?	É composto por IV capítulos sobre a escola bilíngue e a escola inclusiva, e modos de aprendizagem dos surdos; destaca a importância da linguagem e as dificuldades enfrentadas pelos surdos na escola, na família e na sociedade. Defende classes específicas para surdos como opção política-pedagógica legítima.
49	2011	Murillo da Silva Neto	Práticas de Letramento na Educação de Surdos: Representações docentes sobre a "inclusão".	O autor destaca que os surdos precisam mais do que boa vontade, para sua educação, requerem empenho, seriedade e investimento em formação, tema principal da pesquisa. A formação de professores para o trabalho com surdos vai além da aprendizagem da Libras, ainda que isso seja fundamental e a escola bilíngue ainda é uma realidade distante.
50	2011	Silvana Zajac	Questões sobre o ensino de uma Língua Portuguesa para surdos: um novo olhar, novas perspectivas.	O trabalho reflete sobre a produção escrita do surdo, não estabelece categorias homogêneas. Destaca como necessárias novas metodologias para o ensino, da língua escrita; estudos sobre a surdez que abordem a formação do professor, o qual normalmente não é fluente na Libras e também não aprende Libras na sua formação inicial. Não deixa de evidenciar a falta de metodologias e materiais para uso nas práticas pedagógicas com surdos. Considera que a medida que o ensino se torna rigidamente programado e controlado, não há mais espaço para subjetividade (p.15). A autora destaca que na escrita dos surdos o fracasso não se dá pelo déficit auditivo, mas pelos efeitos da surdez na relação com a alteridade que com ela se confronta através das pessoas que deveriam ensiná-las, suportá-las, ou seja: seus professores, pais, e outros.
51	2011	Messias Ramos Costas [et.al]	Projeto escola pública bilíngue e (Libras e Português-Escrito)	Em conjunto com a Secretaria de Estado de Educação do DF, elaborou essa Proposta de Ed. Bilíngue e Português- escrito. A Escola Bilíngue é realidade em alguns Estados brasileiros com resultados positivos e pode atender qualquer pessoa que aceite a Libras como língua de instrução, ou que apresente alguma deficiência para a interação por meio da linguagem oral ou capacidade de oralizar. Tem como base o documento de 1999 "A Escola que Nós Surdos Queremos" <sup>184</sup> . O documento destaca organização, currículo, clientela, seleção de professores bilíngues, intérpretes, pesquisadores e outros.
52	2011	Sílvia Andreis Witkoski (SURDA)	Educação de surdos e preconceito - Bilinguismo na vitrine e bimodalismo precário no estoque.	A tese contrapõe-se aos modelos e discursos clínico-terapêuticos de compreender a surdez. A investigadora realizou pesquisa de campo em uma escola que se autodenomina bilíngue na capital do Estado do Paraná; destaca que a escola apresenta ausência de um ensino qualificado e diferenciado para surdos e que ainda predominam práticas oralistas; aponta problemas como o preconceito, não formação ou formação deficitária dos professores e o domínio da cultura homogênea em tentativas de normalização do surdo.. Destaca (p.21 nota de rodapé; o quanto a deficiência entrelaça-se com a pobreza, pois quando ficara surda, perdeu até mesmo o trabalho- considerada inabilitada para a docência no ensino superior);- estigmatizada-perspectivada pela deficiência.
53	2012	Ana Carolina Felix Fonseca de Souza Arantes, e Edna Misseno Pires (Docentes da Universidade)	A Importância da Formação do Professor Bilíngue na Educação do Surdo	Analisou a importância da formação de Professores bilíngues para a inclusão dos surdos e busca compreender o processo histórico da inclusão, apresenta a legislação, políticas públicas e outros.

<sup>184</sup> Disponível em: < <http://docslide.com.br/documents/a-educacao-que-nos-surdos-queremos.html> >

54	2012	Josiane Junia Facundo de Almeida	Libras na formação de Professores, Percepções dos alunos e do professor	Analisou a formação de professores por meio das políticas de inclusão a partir de 1990. Apresentou o decreto 5626/05 e a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas - Filosofia Educacional e Educação Bilingue. Afirma que mesmo com a inserção da disciplina da Libras os alunos das licenciaturas saem inseguros em relação a língua e aos surdos. Entende sua pesquisa como uma possibilidade de aprimorar as contribuições da disciplina Libras a um modo de preparar os graduandos para a inclusão dos surdos.
55	2012	Yslla Ribeiro de Oliveira Carneiro da Silva	Cartografia dos Programas de Formação de Professores para atuar na escolarização de surdos	Apresentou o programa de formação de professores para atuar na escolarização de surdos "Tópicos Avançados de Âmbito Bilingue" que se abre apenas para candidatos fluentes em LIBRAS, a partir do qual se entende que saiam docentes bem formados em Pedagogia Bilingue no INES - a 1ª turma abriu em dezembro de 2009. A autora fala sobre a construção de uma proposta Bilingue no INES, pois é nessa instituição que se abre o Curso pioneiro no Brasil específico para o ensino de surdos. Considera a surdez como diferença política e linguística.
56	2012	Josiane Junia Facundo de Almeida e Célia Regina Vitaliano	A disciplina de LIBRAS na formação inicial de pedagogos: experiência dos graduandos	Fez análise da disciplina de LIBRAS na pedagogia, encontrando como resultado 97% dos alunos que concordam com a obrigatoriedade da Libras, 2,5% discordam. Ressalta a necessidade de políticas linguísticas, em sua investigação evidencia que 45% dos estudantes de pedagogia destacam que não faz diferença se os professores que ensinam Libras são surdos ou ouvintes; e 42,5% preferem somente professores surdos e 2,5% não se manifestaram.
57	2012	Francielle Cantarelli Martins e Madalena Klein	Estudos da Contemporaneidade Sobre Ouvintismo e Audismo	Apresentam e discutem os termos ouvintismo e audismo como ferramentas analíticas para entender a história dos movimentos sociais e vem determinando formas de ser e estar no mundo para os surdos. Por meio dos quais vem se definindo práticas institucionais que visam o atendimento desses sujeitos nas políticas educacionais. Destacam que os surdos têm experiência de viver entre 'dois mundos', ou seja, nas vivências com ouvintes e entre surdos.
58	2012	Wesley Soares Guedes de Moraes	Educação de alunos surdos e formação de professores: o que é vivido no cotidiano de uma escola pública?	O estudo analisou a inclusão dos alunos surdos e deficientes auditivos no R.J, investigou as estratégias pedagógicas adotadas pelos professores para ensino de surdos e as compreensões dos professores a respeito do sujeito e suas necessidades pedagógicas específicas. Pesquisou o Colégio Estadual Pandiá Calógeas/SG/RJ e as práticas frente à inclusão. Analisou a formação de professores, caracterizou a atuação da gestão em relação à inclusão e a orientação dos professores e equipe pedagógica.
59	2012	Sibele Maria Souza (SURDA)	Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para a educação de surdos em Língua de sinais.	Discutiu a formação do professor bilíngue, contrastando socialmente com a compreensão social da surdez por meio da deficiência. Ressalta os movimentos surdos no debate contra esse modo de pensá-los, apresenta ainda sua experiência em um projeto de inclusão Bilingue em Campinas. Critica a formação de professores em São Paulo quando vista como referência, destacando que desde 1985, quando iniciou sua vida escolar, a prática era clínica e segregadora; professores se comportavam como fonoaudiólogos. Hoje há obrigatoriedade, mas a carga horária de Libras na formação do professor é baixa/insuficiente nos diz que a formação de professores não forma para o trabalho com surdos. Destaca a iniciativa da UFSC e a tentativa de formação de educadores bilíngues na graduação do Letras/Libras; que forma professores licenciados de Libras (2006) e em 2008 abre para o bacharelado (para formar intérpretes tradutores de Libras/Português); com o apoio de mais de 15 universidades públicas. Destaca a implantação de um projeto, um Programa de Inclusão Bilingue em Campinas. Aponta que o projeto em Campinas teve resistência dos pais, já que apenas 20,4% dos surdos matriculados, estavam no projeto de inclusão bilíngue e outros fatores que envolvem o professor: o financiamento, já que manter o surdo em dois períodos traduz em repasses adicionais de verbas
60	2012	Bianca Gonçalves da Silva	Memória e Narrativas surdas: o que sinalizam as professoras sobre sua formação?	Contribui para as discussões sobre educação de surdos com base nos processos de formação de professores surdos e suas histórias/narrativas de formação. Buscou compreender a constituição da identidade de professoras surdas e os aspectos de formação, analisando narrativas autobiográficas das histórias (e da formação). Fala do choque cultural na formação das professoras surdas. Destaca os movimentos surdos a partir da década de 90 do século XX; juntamente com pesquisadores pelo reconhecimento da Língua de Sinais: O NUPPES (Núcleo de Pesquisas e Políticas Educacionais Para Surdos (1996)), na Universidade do RS do programa que formou os primeiros mestres e doutores surdos do país. Afirma a importância das lutas surdas para pensar uma pedagogia surda, que precisa ser produzida cultural e socialmente.



61	2012	Geise de Moura Freitas	A construção de um projeto de Educação Bilíngue para Surdos no Colégio de Aplicação do INES na Década de 1990: O início de uma nova história.	Investigou o processo de construção do Projeto Bilíngue para educação de surdos desenvolvidos na década de 1990 no INES, mesmo que naquela época fosse marcado por proposta oralista. Destaca que ao iniciar seus trabalhos no INES, desconhecia a Libras, mesmo com formação fonoaudiológica (+- 1993), em época de confronto entre o modelo oralista e o projeto bilíngue, havia um movimento de professores e alunos em prol da Libras. Fala do ano 2011, marcado pela ideia de fechamento do ensino básico ofertado no INES; Desvelando as redes de poderes, já que o projeto bilíngue foi gestado num cenário de tradição oralista, representando um esforço de seus gestores, professores militantes pela causa surda em proporcionar formação continuada para os professores e implantar políticas linguísticas e curriculares necessárias para o projeto.
62	2012	Eleny Gianini	Professores Surdos de Libras. A centralidade de ambientes bilíngues em sua formação.	Destaca que o objeto da tese intercruza a história dos surdos nos últimos 30 anos na Paraíba. As análises revelam as trajetórias da formação docente que refletem histórias de espaços sociais bilíngues a partir das narrativas surdas. Aponta que a história com a formação de profissionais para a educação de surdos tem início em 1980 na Paraíba, no curso de Pedagogia; formando tanto professores surdos quanto ouvintes. As investigações se situam na educação de surdos, relacionando a cultura escolar e contexto sócio-histórico, debruçando-se especialmente sobre a formação de professores surdos. A partir dos anos de 1990, acrescenta-se a ideia do professor como sujeito do seu processo de formação, e também acrescenta-se a ideia de Educação Bilíngue, inicialmente centrada na questão linguística, ou seja; desde 1960 no processo de reconhecimento da diversidade cultural da pessoa surda, conforme defendem em 1990 os teóricos da área. Apesar do direito do surdo ser bilíngue, a política pública vem na contramão dos movimentos sociais.
63	2012	Marcelo Larcher	Ensino Especial e escolas bilíngues para surdos são incluídos em Metas do Plano Nacional de Educação	Destaca a inclusão da escola especial e da escola bilíngue para surdos no novo Plano Nacional de Educação (PNE)- PL 8035/10; com a proposta feita pelo deputado Ângelo Vanhoni. Cita que há duas pontas: As APAES, reivindicando educação para quem precisa de currículo específico e de outro os Surdos reivindicando o uso da Libras em escolas Bilíngues. Embora o governo tivesse o discurso voltado para a inclusão, souberam negociar; a diretora de Política Educacional da FENEIS, destacou que escolas bilíngues também podem ser inclusivas.
64	2012	Samima Amade Patel	Um olhar sobre a formação de professores de educação bilíngue em Moçambique: Foco na construção de posicionamentos a partir do lócus de enunciação e atuação.	A pesquisa focaliza os posicionamentos dos formandos do curso de licenciatura em Ensino de Língua Bantu; busca sustentação nos estudos culturais, analisa através dos fóruns de discussão no ambiente virtual, investigando os posicionamentos dos professores, dos formadores de professores de educação bilíngue; e aparece a busca por trabalho legitimado e por políticas linguísticas favoráveis a língua Bantu, a educação bilíngue e a profissionalização. A investigação se dá em Moçambique, Estado Laico, independente de Portugal desde 1975; muitos moçambicanos são bilíngues e no caso da Língua Bantu, são trilingües. A autora mostra a discrepância das políticas culturais educacionais e que a resistência se dá pelo pouco prestígio social das línguas Bantu em relação ao português, o qual é cercado de cuidados. As práticas discursivas envolvem escolhas ideológicas e políticas imbricadas por relações de poder.
65	2012	Paula Xavier Scremin * CODA- filha de surdos	A formação dos professores surdos: verdades produzidas na revista espaço.	Problematiza as verdades sobre a formação do professor Surdo e a formação de professores, analisando a Revista Espaço um periódico que circula em território nacional (algumas edições são distribuídas internacionalmente), no recorte temporal 2005-2009. A autora é filha de surdos, e busca desconstruir as verdades construídas e cristalizadas sobre a surdez. Passou a investigar a formação do professor Surdo nas publicações da Revista; pois presenciou a formação de sua mãe, percebendo que apenas o uso da língua de sinais e o contato com os pares não bastavam. Destaca que as verdades produzidas na revista estão vinculadas as relações de poder; a melhor escola para surdos, não é a escola para todos, e sim a que reconhece a diferença e oferece ao aluno oportunidades para construir com seus pares uma forma de expressão legítima. Ao analisar a revista a autora destaca que em seu início, destacava o surdo patológico, mas nas publicações mais recentes, faz uso da visão socioantropológica do surdo. A maior dificuldade dos surdos não é a surdez, mas as metodologias de ensino em português.

66	2012	LUCYENNE MATOS DA COSTA VIEIRA MACHADO	(Per)cursos na formação de professores de surdos capixabas: construção da educação bilíngue no estado do espírito santo.	A tese problematiza os saberes e as experiências que permeiam a formação de professores de surdos e a constituição do conceito de educação bilíngue criado a partir das práticas e experiências dos sujeitos. A formação de professores surdos atravessa percursos não determinados. Analisa os movimentos surdos e os currículos de formação de professores surdos; percebe que permanecem equívocos graves quando ainda confundem as funções do intérprete e do professor bilíngue. Analisando as narrativas dos professores encontra diferentes percursos de formação que vão desde os religiosos, assistencialistas, aos pretensamente científicos. Apresenta variadas possibilidades de formação. Aponta princípios que optam por formar professores numa perspectiva de educação bilíngue, como uma forma de garantir acesso a uma educação de qualidade. Quando um professor é engajado no movimento surdo, consegue se identificar muito mais com o trabalho. Destaca que não há um modelo de educação bilíngue, que não existe formação específica para (formar) professores de surdos pois esses se formam ao longo de suas experiências; e o movimento surdo desencadeia isso. A formação desses profissionais é urgente e emergente e o elemento formador está ligado aos movimentos surdos. Os movimentos surdos solicitam uma educação bilíngue de qualidade em escolas bilíngues, que tenham a língua de sinais como bandeira na formação e nas políticas. A autora destaca que "a formação desses professores fica à margem da fluidez da área" (p.218). E ressalta que o curso Letras/Libras formou suas primeiras turmas em 2010.
67	2012	Rosimêri Schuck Schimidt Hahn	Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português: olhares de surdos e ouvintes	Analisou como os alunos do ensino médio bilíngue do Instituto Federal de Santa Catarina, surdos e ouvintes e os estudos apontam a escola como ambiente ambíguo, tanto de normalização, quanto de humanização. Ambos os grupos compreendem o espaço escolar como espaço de qualificação para o mercado de trabalho, mas também como espaço de socialização, encontro, disciplinamento e táticas de resistência. Quanto ao professor, os alunos apontaram características positivas, já que no I.F a Libras é língua de instrução para os surdos e o currículo é voltado às necessidades destes, também, conta com intérprete, professor bilíngue e professores surdos, modelos positivos para toda comunidade escolar. Mas ainda assim, nas atividades propostas para todos, os ouvintes falam do surdo como deficiente. Compreende-se que há um longo caminho para que a comunidade seja capaz de incluir e lançar novos olhares em relação ao outro.
68	2012	Os 7 primeiros doutores surdos brasileiros Ana R. e Souza Campello, Gladis Perlim, Karín Strobel Mariane Stumpf, Patricia Rezende Rodrigo Rosso Marques, Wilson de O. Miranda	Carta Aberta dos Doutores Surdos ao Ministro Mercadante. Ministério da Educação	A carta aberta é proveniente da discordância com a perspectiva de escola inclusiva imposta no Brasil. A escola inclusiva permite a convivência, mas não garante o aprendizado dos surdos. Destacam que os surdos melhor incluídos socialmente, estudam em escola bilíngue que faz uso de sua língua materna, e português escrito. Segundo os doutores, há cerca de 50 escolas bilíngue no Brasil. Não concordam em chamar escolas e classes formadas com surdos, de "segregacionistas" pois nelas não percebem desvantagem nas oportunidades de acesso ao conhecimento. Ressaltam que precisam ser ouvidos, pois Políticas Educacionais para surdos não podem distanciar-se das Políticas Linguísticas o que tem sido desconsiderado pelo MEC. Apontam como positivas as ações de VANHONI deputado e DILMA ROUSSEFF - mas que a Secretaria do Ministério da Educação vem alternando o discurso sob a defesa de uma política inclusiva plena, enfraquecendo a política de educação bilíngue. Em setembro/2011 - a FENEIS entregou carta-denúncia aos Ministérios Públicos de cada Estado Brasileiro; sobre a diminuição de matrículas de surdos. Apresenta a estatística de matrículas de 2002-2010. Reforçam a solicitação de Escolas Bilíngues nas Diretrizes do MEC e no PNE.
69	2013	Márcia Cunha Silva Costa	Educação inclusiva e prática docente: tenho um aluno surdo em minha sala. E agora?	Investigou as práticas docentes na sala inclusiva em Fortaleza e os problemas que a falta da língua compartilhada traz para o trabalho docente. Traçou o perfil de formação do docente, caracterizou o discente, concluindo que o professor desconhece a condição da surdez prejudicando o processo de aprendizagem. Do mesmo modo, muitos alunos não utilizam adequadamente a língua de sinais, ou não tem contato com surdos, apontando também para as dificuldades em relação a família pois há falta de linguagem comum. Outro problema identificado é a proposta deficiente de ensino, onde há ausência de código linguístico compartilhado e assim a inclusão não se efetiva pois há ausência da palavra. Entende a escola bilíngue como a melhor opção para o aluno porque valoriza a cultura surda.

70	2013	Rúbem da Silva Soares	Educação Bilingue de Surdos: Desafios para a formação de professores	Procurou discutir a formação inicial dos professores nos cursos de Letras e Pedagogia, destaca o decreto 5626/05 e a Lei da Libras 10436/02 - mas também fala da importância do português escrito para uma educação bilíngue. Destaca que há poucos trabalhos sobre a formação de professores para esse contexto de educação. Trouxe como questão central os desafios na formação inicial de professor para a educação básica. Apontando desafios para a formação inicial de professores que trabalham com surdos, para que o professor tenha conhecimentos essenciais para o trabalho, despertar o professor para a capacidade do surdo, pensar/elaborar instrumentos (recursos para o ensino) e conhecimentos lógicos. Não verificou ações (legislação) do MEC, ou empenho das IES (Instituições de Ensino Superior) para promover educação bilíngue e denuncia que o surdo não é bilíngue.
71	2013	Mimessi e Nunes	Atuação docente com alunos surdos em uma escola bilíngue	Analisou a interação docente em uma escola Bilíngue em São José dos Campos/SP onde o currículo abrange L1 Libras e L2 Língua Portuguesa; mas destaca que os surdos apresentam baixa escolarização, portanto tentam compreender os mecanismos de ensino e atuação do professor. A escola analisada recebeu o nome de escola Bilíngue a partir de 2011. As ações não atendem a titulação da escola, onde se desvaloriza o conhecimento e supervaloriza a prática, vê-se um esvaziamento na função da escola.
72	2013	Marta de Fátima da Silva	Educação Intercultural Bilíngue para Surdos: Formação do professor para um ensino culturalmente sensível/relevante.	Discute questões que envolvem o trabalho pedagógico com alunos surdos, as barreiras linguísticas, culturais e outras. Para tanto, investigou a perspectiva educacional bilíngue. Destaca que a formação de professores deve ser pensada de forma pontual para questões específicas da surdez. Aponta como principal desafio o uso de línguas diferentes, a superação do monolinguismo e o sonho do retorno do oralismo no ideário nacional. A pesquisa traz a possibilidade de repensar a formação do professor para a realidade da educação de alunos surdos. Apresenta os resultados de uma Proposta de educação intercultural bilíngue para a formação continuada de professores. A pesquisa revelou que uma proposta para a formação de professores de surdos depende do interesse dos envolvidos, mas também de escolhas políticas (não assistencialistas), voltadas para uma educação emancipadora; pois os surdos seguem visibilizados pela marca da deficiência e os profissionais vêm se acomodando no cotidiano e tentam justificar o insucesso deslocando-o para os alunos.
73	2013	Karoline Santos Rodrigues	Do Sistema Integracionista à Escola Bilíngue para Surdos no Distrito Federal: Análise Comportamental	Analisou surdos em uma escola de Brasília de metodologia Bilíngue comparando ao sistema inclusivo de Educação (em ambiente ouvinte). Ressalta que a Escola Bilíngue traz resultados não são alcançados na educação inclusiva; pela falta de relacionamento com os pares. As maiores dificuldades encontradas são aquelas de infraestrutura.
74	2013	Sueli Pereira Donato	Políticas de formação inicial e profissionalidade docente: representações sociais de professores iniciantes.	Analisou as representações sociais de professores iniciantes e a formação inicial frente aos desafios da sociedade contemporânea (em constante mudança). Destaca a influência das dinâmicas de mercado mesmo quando se enfatiza a qualidade na educação para todos. Entende que as políticas educacionais que regulamentam a formação precisam avançar na qualidade da formação inicial para que a licenciatura ofereça condições de profissionalidade, já que o professor iniciante se depara com o "choque de realidade", algo diferente do que aprendeu na teoria, revelando a disparidade do ambiente escolar.
75	2013	Ana Claudia Balieiro Lodi	Educação bilíngue para surdos e Inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05	Trata dos diferentes sentidos da educação bilíngue e de Inclusão na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 5.626/05; buscando distanciar-se da educação especial. Destaca que as políticas reduzem a educação bilíngue a inclusão, inviabilizando diálogos amplos. A política instaura resistências e coloca em jogo um processo marcado por conflitos, reconhecimentos, relações de poder e identidades, entre aquilo que os surdos entendem como educação bilíngue e inclusão como aparece na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e no Decreto nº 5.626/05. Há distanciamento entre a Política e as necessidades de espaços escolares realmente significativos e eficazes, o modelo está apenas no plano do discurso, o que é inevitável, no entanto é preciso lutar para superar tais conflitos ideológicos.

76	2014	Karina Soledad Pagnez e Cássia Geciauskas Sofiato	O estado da arte de pesquisas sobre a educação de surdos no Brasil de 2007 a 2011.	Apresenta o resultado de um estudo qualitativo-descritivo da pesquisa no Brasil 2007-2008, no Banco de Teses CAPES, destaca que no início do século XX, a abordagem médica era a metodologia mais abordada, com o ensino da fala e da linguagem em disciplinas que compunham o currículo. A formação de professores para o trabalho com surdos entre outras temáticas destacava o oralismo. As primeiras publicações em forma de livros que tratam da educação de surdos e suas implicações datam de 1942-1946-1957. A forma mais incisiva do interesse acadêmico do surdo e do desenvolvimento linguístico se dá a partir de 1980. Na década de 90 há um crescimento em relação ao número de trabalhos acadêmicos publicados. De 2007-2008 a Universidade de Santa Catarina concentrou o maior número de trabalhos defendidos.
77	2014	Pedro Henrique Witches	A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma brasilidade surda.	Examinou a educação de surdos durante a conjuntura do governo de Getúlio Vargas (Estado Novo-1937-1945) um momento da história do país de industrialização, urbanização em consonância com a reforma de ensino, em estreita relação com o Plano de Nacionalização. Analisou 5 fontes documentais (INES), os modos pelo qual o Estado Novo buscava em sua Identidade Nacional. O sujeito surdo era almejado e conveniente aos interesses desse Estado. A criação do INES não tem apenas importância histórica na Educação de Surdos, mas na constituição de grupos surdos no país. O Estado adotou uma forma mais intervencionista de governar, pois a produção da identidade nacional era regulada pela língua. O INES buscou inculcar nos alunos a nacionalidade, cidadania brasileira; havia exigência de oralidade, leitura, escrita. Nessa lógica a Libras não vem substituindo o português escrito, mas tornando brasileira a Língua de sinais usada pelos surdos dos grandes centros urbanos, seja por meio da formação de professores nessa língua ou por meio de políticas de inclusão.
78	2014	Adriana da Silva Thoma [et al]	Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue- Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa: Documento- Subsídios para a elaboração da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos e Formação Bilíngue de Professores Libras-Português.	Traz o censo 2011, com 5.660 surdos matriculados em Ensino Superior, 1.582 surdos; 4.078 D.A e 148 Surdocegos. Destacam que a escolarização de surdos pede imediata revisão da política de base, pois em nenhum dos modelos oferecidos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever; e em Libras por conceito. As leis e Decretos dão a família o direito de optar pela modalidade escolar e o direito a ter professores bilíngues qualificados da Educação Infantil ao Ensino Superior e contar com serviço de intérpretes graduados. O Decreto 5626/2005, foi ratificado a luz do Decreto 6.949/2009 e o 7.611/2011. Os surdos constituem uma comunidade linguística e tem direito de decidirem sobre sua língua. Considerado como parte de uma comunidade linguística e cultural; o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar educação bilíngue regular, desvinculada da Educação Especial, centrada numa política linguística para educação bilíngue de surdos (p.17). A formação inicial e continuada de professores e Intérpretes Educacionais devem ser garantidas em nível superior e também enquanto formação continuada.

79	2014	Cristiane Correia Taveira	<p>Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do rio de janeiro.</p>	<p>Taveira aponta que o problema central está no letramento dos surdos; verificou a prática pedagógica em 12 escolas pilotos bilíngues do Rio de Janeiro. Analisou as práticas em relação ao letramento visual, ou o uso de recursos apoiados em imagens; caracterizando práticas pedagógicas negociadas entre professor ouvinte e instrutor surdo. Verificou forte tendência autobiográfica dos surdos na construção das narrativas; abordou o panorama do ensino regular na construção de formação continuada. A pesquisa envolveu providência de ordem material para surdos e ouvintes e a partir das narrativas surdas como pano de fundo, analisou a arte de surdos e ouvintes em criar recursos, suportes, práticas pedagógicas e outros modos de ensino-aprendizagem em prol de uma didática surda. Aponta que diante da problemática que envolve os diversos modos de língua e de reproduzir linguisticamente a ideia, o valor da didática anuncia um tempo em que os movimentos sociais e as reivindicações de grupos minoritários demandam o direito à diferença. A autora fala sobre o letramento visual e sua importância, destacando que é necessário aprender a utilizar a substância visual para além do sentido único da visão. Levanta a questão de que muitos surdos mesmo com formação universitária, pleiteiam se constituir de forma bilíngue, mas ainda não possuem requisitos básicos de domínio em Língua Portuguesa escrita e muitas vezes nem na língua de sinais, tendo assim formação deficitária. Com isso a formação continuada é meio de acesso a ambas as línguas e até outras linguagens para formação de surdos e ouvintes. Segundo a autora, o formato de escola bilíngue tem sido apresentado em escolas mistas para surdos e ouvintes, uma tentativa ou alternativa dentro de uma configuração já existente. Entende como necessário haver reequilíbrio, compromisso com a educação bilíngue que não se limite a duas línguas, pois estamos diante de diferentes línguas, linguagens e pessoas que exigem atingir um bilinguismo voltado à surdez.</p>
----	------	---------------------------------	---	---

80	2014	Sueli Fernandes (Org.)	DOSSIÊ EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: Políticas e práticas.	<p>Analisamos o dossiê e retiramos dele as contribuições de quatro artigos, sobre educação bilíngue de surdos. Sendo eles: 35 ANOS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS- E ENTÃO? De Kristina Svartholm, o artigo POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: O CONTEXTO BRASILEIRO escrito por Sueli Fernandes e Laura Ceretta Moreira; o artigo EM DEFESA DA ESCOLA BILÍNGUE PARA SURDOS: A HISTÓRIA DE LUTAS DO MOVIMENTO SURDO BRASILEIRO por Ana Regina Campello e Patrícia Luiza Ferreira Rezende e o artigo MOVIMENTOS SURDOS E OS FUNDAMENTOS E METAS DA ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE INSTITUCIONAL de Sandra Patrícia de Faria e Messias Ramos Costa. Os artigos tratam da educação bilíngue para surdos, os movimentos surdos que contribuíram para garantia nas leis da oficialização da Libras como língua de instrução dos estudantes surdos, trazem a análise crítica da conjuntura de 1990 anterior a oficialização da Libras e também de 2011 ante ao risco de fechamento do INES. 1- Khristina Svartholm apresenta a língua de sinais enquanto língua materna, trata dos resultados da abordagem bilíngue sueca e das modificações que vem acontecendo, destaca que quanto mais a criança cresce mais sente necessidade de uma língua usada para seu desenvolvimento. Fala da fluência necessária nas interações entre estudantes e professores, a base para a educação adequada, mas não o suficiente para torná-los bilíngues. Svartholm nos apresenta dados extremamente importantes, que maior parte de usuários de língua s de sinais não são só surdos, mas os ouvintes que estão em torno das crianças surdas e aprendem a sinalizar. Destaca o fato de que a Suécia tem a maior taxa de implantações do mundo cerca de 90% das crianças surdas são implantados em uma tenra idade (p.44); 2- FERNANDES e MOREIRA falam das políticas educacionais para surdos desde a década de 1990 e as disputas ideológicas. As políticas não tem o intuito real de assegurar o direito à língua de sinais como língua materna na infância conforme reivindicações dos movimentos surdos, nem mesmo como o descrito nas normatizações. Mostram que a política linguística está como uma variável determinante no debate conjuntural sobre a educação de surdos no Brasil mas não lhe é dada a centralidade pelo poder público. 3-CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Apresenta a trajetória histórica do Movimento surdo em defesa das escola bilíngues para surdos, dá destaque principalmente em 2011 pela ameaça de fechamento do INES. Aponta para a luta que ainda se trava por uma política condizente com as necessidades e aspirações dos surdos. 4- NASCIMENTO, S. P. F. do; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. Trata da implantação da primeira escola pública integral bilíngue Libras e Português- escrito do Distrito Federal apresenta diretrizes e princípios dessas escolas bilíngues como resposta aos movimentos surdos, mas também fundamentados nos estudos acadêmicos em crescente expansão nos programas de pós graduação, nas experiências de surdos matriculados no sistema escolar comum, na legislação e que podem servir de norte para criação, melhoria e ampliação de escolas bilíngues de surdos no Brasil.</p>
----	------	------------------------	---	---

Fontes: CAPES, Portal Domínio Público, Revista Virtual Cultura Surda, Revista Eletrônica de Educação, Caderno Cedes, Revista Pandora Brasil, Educação e Pesquisa, Educar em Revista, Câmara dos Deputados/DF, Feneis/DF, MEC/SECADI; INSOR (*Instituto Nacional de Sordos*).  
Elaboração da autora – 2016

### APÊNDICE 3

#### QUADRO 5 – SÍNTESES DOS AUTORES BRASILEIROS SOBRE BILINGUISMO E/OU EDUCAÇÃO BILÍNGUE NOS ANOS DE 1996 A 2014.

Nº	AUTOR	SÍNTESES DAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE BILINGUISMO OU EDUCAÇÃO BILÍNGUE
4	Sueli Fernandes <sup>185</sup> (2003, p.118-120)	O professor de surdos deve ser bilíngue, entretanto a autora destaca que a educação bilíngue não pode ser defendida apenas pela situação linguística, mas como política educacional assentada em diretrizes que priorizem uma pedagogia para surdos que se distanciem dos

<sup>185</sup> Sueli Fernandes é militante das causas surdas, professora na Universidade Federal do Paraná, esteve presente nas decisões para oficialização da Libras no Estado do Paraná. Realizou seu estudo na área da linguística, tem como base os Estudos Surdos no contexto dos Estudos multiculturais: pós- modernidade. Diversidade cultural está no centro das preocupações da sua tese. Preocupação também com a especificidade da diferença e orientação para a liberdade e libertação.

Nº	AUTOR	SÍNTESES DAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE BILINGUISMO OU EDUCAÇÃO BILÍNGUE
		modelos clínicos. A autora nos leva a refletir que essa educação bilíngue não se dará na escola comum nem mesmo na especial, entendendo como necessárias estratégias diferenciadas de ensino.
7	Neiva Albres (2005)	<p>A autora fala de uma forma fraca de educação bilíngue no Brasil, onde se trabalha com a língua materna do sujeito, para atingir a etapa de conquista do trabalho exclusivo com a língua majoritária ou L2 (p.59), ao compreender o Decreto 5626/2005, encontramos a contradição, pois apesar de definido o que são essas escolas e classes bilíngues, se faz necessário desconstruir as práticas monolíngues que envolvem a sala de aula. Albres (2005, p.20), ressalta que a educação de surdos sempre esteve preocupada com as habilidades linguísticas e isso é reflexo da concepção de linguagem como espelho da mente.</p> <p>A autora apresenta a proposta bilíngue, destacando que em 2002, ano de oficialização da Libras, o MEC assume a orientação bilíngue passando a criar em cada Estado um centro de capacitação de profissionais da educação para atender as pessoas com surdez – CAS. Segundo a autora a proposta bilíngue deveria dar condições as crianças surdas de desenvolver-se em língua de sinais e posteriormente na língua oficial do país, podendo ser oral ou escrita. Ainda aponta que a criança surda precisa ser exposta precocemente a Libras e o currículo deve ser reestruturado no ensino de LP escrita com metodologias de segunda língua (pp. 38-39). Define que no bilinguismo muitas vezes a LS não é aceita, porque nela está a essência da diferença.</p> <p>Além das questões linguísticas de reconhecimento da língua de sinais, a proposta bilíngue requer posição política do Estado em dar suporte aos surdos, quanto a esses suportes, Albres (2005, p. 38-39) destaca: Mudança filosófica de postura política, cultural, social e educacional; projeto educacional bilíngue o qual já era apresentado em 1951 pela UNESCO; mas no Brasil, pesquisas sobre a LS (Língua de sinais) tem início em 1980.</p>
9	Mércia Oliveira <sup>186</sup> (2005),	<p>Aponta que maioria dos professores acreditam que conhecimento da língua é único requisito para o ensino de surdos, reduzindo sua formação a essa aprendizagem da Libras, mas assim como os demais autores, entende que isso não é suficiente para o trabalho em sala de aula com surdos, é preciso conhecimento amplo e específico de ambas as línguas envolvidas no processo e conhecimento dos processos de significação entre a Libras e as diferenças destes em Português (p.8-9). Com base em Góes (1996), destaca que os conhecimentos daqueles que se denominam bilíngue variam conforme o interlocutor, a situação, os propósitos, dependendo do contexto e das diferentes necessidades sociais (p.29). Destaca que o cotidiano da escola revela fatos que justificam porque os professores tomam determinadas posições e decisões a respeito dos alunos. Fala da resistência dos professores em relação a movimentos dos surdos na escola. A escola especial que Oliveira (2005) investigou, resistia em encaminhar os surdos para a escola regular e o professor do regular resistia em recebê-los, o que compreende como mecanismos de exclusão na prática dos profissionais de ambas as escolas.</p>
16	Lucyenne Costa <sup>187</sup> (2007)	<p>Costa (2007) ressalta que a Educação bilíngue não pode ser assimilada a escolarização bilíngue (p.12), ou seja; não pode justificar somente como ideário pedagógico a ser desenvolvido dentro das escolas, mas deve caber no debate a compreensão do trânsito das duas línguas, das interações qualitativas, da dialogia segundo aponta Bakhtin (1988).</p>
26	Paulo Cesar Machado <sup>188</sup> (2009)	<p>Concorda com Fernandes (2003), e com Vieira (2011), quando diz que é preciso compreender a proposta de educação bilíngue para além de questões linguísticas, sem perder de vista as questões políticas de reconhecimento da surdez. Para o autor, a Educação bilíngue é a que melhor sustenta o ensino efetivo para surdos e deve contar com professores surdos em construção com os pares.</p>
28	Selma Moura (2009, p. 39-40)	<p>O bilinguismo foi e é destacado como indicador de baixo desempenho acadêmico para crianças bilíngues; está pautado em uma visão etnocêntrica que considera crianças imigrantes menos capazes de aprender e mais propensas ao fracasso escolar, no entanto os testes realizados respeitam apenas a língua oficial dos países e não a primeira língua dessas crianças. A autora ressalta que o conceito já se ampliou desde: os processos de aquisição de segunda língua, controle nativo de duas línguas e assim entende como bilíngue aquele que possui competência mínima em pelo menos uma das quatro habilidades de: compreensão, fala, leitura ou escrita, ampliando as possibilidades de ser considerado bilíngue.</p>
36	Monica Martins <sup>189</sup> (2010)	<p>Relata uma dificuldade significativa: o fato de que alunos e professores não compartilham da mesma língua e os surdos não dominam língua de sinais principalmente nos anos iniciais do</p>

<sup>186</sup> Mércia Aparecida da Cunha, autora surda; na sua tese analisa a educação de surdos em Taubaté, São Paulo. Verificou a resistência dos professores em relação ao movimento dos alunos na escola, onde o professor da educação especial resistia em encaminhar para a escola regular e o professor do regular resistia em recebê-los.

<sup>187</sup> Lucyenne Matos da Costa; em trabalhos de 2007 assina como Costa e em 2011 como Vieira-Machado. Autora filha de pais surdos, desenvolveu-se em meio a família com muitos surdos, achava ambas as situações tranquilas, mas para ela ser surdo era normal.

<sup>188</sup> Paulo Cesar Machado destaca que não busca respostas para o benefício ou não da inclusão, mas que pretende realizar uma leitura da Proposta de Educação Bilíngue do Instituto de Educação Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, a partir do ponto de vista do professor surdo. Tem base teórica-metodológica nos Estudos culturais e trabalha com autores pós-estruturalistas.

Nº	AUTOR	SÍNTESES DAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE BILINGUISMO OU EDUCAÇÃO BILÍNGUE
		<p>ensino fundamental. Para a autora, o mais importante no bilinguismo é que favorece a autonomia dos surdos e a forma ativa de negociação dos significados presentes em ambas as línguas e não utilizar uma língua em detrimento da outra; ressalta a importância de que além do domínio da Língua de Sinais, os surdos devem ter domínio da Língua Portuguesa escrita para que se configurem como sujeitos bilíngues e socialmente autônomos.</p> <p>A autora traz a ideia de dois tipos de Pedagogia: 1) a Pedagogia Surda a qual se trata de uma luta político-linguística e educacional voltada para o debate sobre as práticas; e 2) a Pedagogia Visual referindo-se a exploração da experiência visual do surdo e da Língua de Sinais em todas as esferas, segundo a autora, a Libras só pode ser registrada por meio de vídeos e filmagens. Ressalta como importante a participação do professor surdo na significação das vivências das crianças surdas, mas também percebe que isso é um desafio, com lutas, conflitos e conquistas; pois é necessário desenvolver materiais e metodologias diferentes para o ensino de ambas as línguas.</p> <p>Martins (2010), afirma e concordamos com ela, que a escola não pode ficar presa a um único referencial, limitado a tradução e interpretação, considera como fator importante o espaço próprio para que o surdo aprenda o português com L2 e que os ouvintes aprendam Libras como L2 entendendo que essa é uma organização que faz parte do projeto de Educação bilíngue. Entende que a Educação bilíngue ainda está em processo pois requer uma formação do sujeito enquanto cultural e social. Para que a perspectiva bilíngue se efetive é necessário que professores surdos e não-surdos se dediquem à pesquisa, estudos que apresentem como as crianças significam as experiências na construção do conhecimento mediado pela L.S. nas práticas educacionais.</p>
39	Elomena Almeida <sup>190</sup> (2010),	<p>Ser bilíngue é ter ampla proficiência em cada uma das línguas envolvidas (Libras e Português). Com base em autores que tratam do bilinguismo para surdos, Almeida destaca que ser bilíngue não implica em atender aos critérios de eficiência em todas as esferas de interlocução; assim os conhecimentos daqueles denominados bilíngues, variam conforme o interlocutor, a situação, os propósitos das interações, os níveis de domínio linguístico, dependendo do contexto e das diferentes necessidades sociais (p.29).</p>
42	Kátia Santos <sup>191</sup> (2011)	<p>Compartilha com a afirmação de Vieira Machado de que a política nacional de inclusão se apropriou dos discursos de bilinguismo, considerando o direito de acesso por via da língua de sinais, mas que requer políticas mais elaboradas principalmente quanto a formação adequada de professores e ressalta que esse fato compromete a constituição de um ambiente sociolinguístico com a responsabilidade de formação e desenvolvimento de uma prática pedagógica bilíngue.</p>
36 41 55 69	Martins (2010) Vieira (2011) Silva (2012) Costa (2013)	<p>Para esses autores, no bilinguismo a língua de sinais facilita a autonomia dos surdos, a formação da identidade e a consciência de seus direitos e deveres sociais</p>
43	Maricela Schuck <sup>192</sup> (2011, p. 34)	<p>Destaca que não há uma unanimidade em relação ao entendimento de bilinguismo, pois pode ser descrito e explicado a partir de diferentes concepções, entre elas a da educação onde se reivindica o bilinguismo não pela matriz do MEC que o instituiu por meio de política bilíngue; mas pelo reconhecimento da cultura surda e da língua de sinais.</p>
41	Claudia Vieira <sup>193</sup> (2011)	<p>A autora ressalta que a educação bilíngue exige mudanças maiores, não apenas a inserção de novos profissionais educadores, como: o intérprete e o educador (professor ou instrutor) surdo, ou duas línguas valorizadas no espaço escolar quando o que se tem é: discurso e prática divergentes, tratando-se de uma inclusão integracionista que ainda não é capaz de superar mera proposta de uso da língua sem modificações práticas reais.</p>
52	Silvia Witkoski <sup>194</sup> (2011)	<p>Segundo esta autora, os surdos compreendem a Educação bilíngue como proposta legítima, embora ainda em processo de luta contra a hegemonia da Língua Portuguesa e destaca que a Suécia foi um dos primeiros países a implantar a proposta educacional bilíngue em 1981.</p>

<sup>189</sup> Mônica Astuto Lopes, a autora é surda e fala por meio de suas vivências e práticas enquanto professora da faixa etária entre 9 e 10 anos. Busca refletir as práticas por meio da abordagem bilíngue contribuindo para uma pedagogia surda.

<sup>190</sup> Elomena Barbosa de Almeida. Autora surda, seu objetivo foi de investigar como os professores surdos e ouvintes bilíngues (Libras/Língua Portuguesa) podem colaborar com a formação de futuros tradutores e intérpretes da Libras/Língua Portuguesa.

<sup>191</sup> Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira Santos. Passou dois anos desenvolvendo pesquisa com professores do instituto Helena Antipoff no Rio de Janeiro discutindo práticas, formação, compreensão do trabalho e dos próprios estudantes. A tese teve como problema a formação de professores de surdos capixabas e como se constituem professores de surdos.

<sup>192</sup> Maricela Schuck, propõe fazer análise de saberes sobre os surdos que circulam nos currículos dos alunos dos cursos de formação de professores para trabalhar com surdos no RS de 1984 a 2004. Identificou conhecimentos clínico-terapêuticos e culturais nos currículos de formação.

<sup>193</sup> Claudia Regina Vieira, problematiza a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. Investigou a educação bilíngue e educação inclusiva em duas escolas de São Paulo.

<sup>194</sup> Silvia Andreis Witkoski, professora na Universidade Federal do Paraná, ficou surda na idade adulta e passou a pesquisar a educação de surdos, denuncia a precariedade do ensino para surdos, que mesmo chamado bilíngue continua a ofertar práticas bimodais precárias.



Nº	AUTOR	SÍNTESES DAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE BILINGUISMO OU EDUCAÇÃO BILÍNGUE
		<p>Para a autora não é a questão da fluência do professor a única problemática, pois a educação não está restrita as questões linguísticas embora seja essa uma categoria fundamental- exige cuidado para que as discussões não fiquem restritas a ingenuidades descontextualizadas do caráter político, social, cultural e educacional, mas a questão da língua é um requisito mínimo, básico.</p> <p>Witkoski fala de suas mazelas quanto ao uso das próteses e o som mecânico que ouve quando as utiliza. Quando destaca os preconceitos sofridos quando ficou surda, a frase marcante que ouviu, cabe destacar: (p.23): “infelizmente as instituições não estão preparadas para as diferenças!”, para a qual ela respondeu: - “Para o que estão preparadas então?”. Serve para refletirmos a respeito da normalização que se impõe aos sujeitos: aprender do mesmo modo, comunicar-se como a maioria pode entender e tudo isso desconsiderando o despreparo da escola e o preconceito da sociedade</p>
59	Sibele Souza <sup>195</sup> (2012)	<p>Ressalta que a educação bilíngue valoriza as duas línguas e também a compreensão das peculiaridades surdas pensadas a partir das reivindicações das pessoas surdas, segundo a autora as escolas bilíngues devem oferecer aos pais condições para que compreendam a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento dos filhos (p.78), pois a educação bilíngue visa aumentar as chances de que crianças surdas desenvolvam novos conhecimentos. A autora nos diz que é preciso mostrar a importância de práticas bilíngues visuais no ensino dos surdos e o fator de maior ênfase é que embora pareça óbvio é necessário reforçar a ideia de que essas práticas favorecem tanto mais os ouvintes quanto os surdos, pois lançarão mão de estímulos a mais, para a aprendizagem dos estudantes.</p>
53	Ana Caroline Arantes & Edna Pires (2012)	<p>Fazem a diferenciação entre o que se entende por bilinguismo e educação bilíngue, os autores concordam que bilinguismo trata-se de uma filosofia defendida a partir da inclusão de surdos no ensino comum.</p> <p>Arantes &amp; Pires (2012), afirmam que o bilinguismo se faz aparente na conjuntura da década de 80 do século XX, como uma abordagem que traz a ideia de duas línguas no mesmo espaço, compreendendo que L1 (primeira língua) para os surdos deve ser a Libras e L2 (segunda língua), deve ser a Língua Portuguesa na modalidade oral ou escrita. Os autores ressaltam que um professor para dizer-se bilíngue, deve ter domínio de ambas as línguas envolvidas no processo, e conhecimento de conteúdos, métodos, recursos e saber adaptar o currículo para perspectiva visual. Destacam que a Educação bilíngue envolve escrita, sinais e não somente aprendizado de duas línguas, mas currículo, cultura, políticas e outros fatores indispensáveis.</p>
54	Josiane Junia Almeida <sup>196</sup> (2012),	<p>Almeida (2012), traz o debate para a escola, dizendo que deve-se romper a oposição escola inclusiva e escola bilíngue e construir possibilidades de espaços realmente bilíngues onde a responsabilidade pelas estratégias de ensinar sejam de todos, e a Libras enquanto L1 precisa ser base para o aprendizado da Língua Portuguesa enquanto L2. Almeida, ao explicitar a proposta bilíngue, também resalta que os professores oralistas que trabalham com surdos na atualidade, precisam rever suas práticas. Entende que a base para a educação bilíngue já é desafiadora, quanto mais dentro das escolas inclusivas; onde o discurso tem sido de bilinguismo, ou educação bilíngue mesmo dentro de referencial de inclusão onde sequer se modificam as práticas, ou o ambiente.</p>
60	Bianca Silva (2012)	<p>Nos diz que educação bilíngue é uma proposta que considera a língua natural do surdo na sua educação e sua natureza diferenciada. Nesta proposta os alunos aprendem duas línguas L1, Libras e a L2 para leitura e escrita entendida como uma língua instrumental. Destaca a história, onde o primeiro curso Bilíngue de pedagogia para surdos na América Latina foi oferecido no INES proposto em 2004 e aprovado/autorizado em 2005, o qual começou a funcionar em 2006, cuja exigência para ingresso além da seleção era fluência em Libras. A autora (2012), destaca que com a filosofia oralista, os surdos saíam da escola com maior poder de comunicação, mas com sérias dificuldades em expressar sentimentos e ideias e para se fazer compreender em contextos extra-escolares. Não deixa de informar que no curso bilíngue de pedagogia também há dificuldades do cotidiano, como: compreensão pelos surdos da leitura na linguagem acadêmica, interações entre surdos e ouvintes, mas que o curso tem investido no desenvolvimento de um manual<sup>197</sup> com sinais específicos da academia.</p>

<sup>195</sup> Sibele Maria Souza. (SURDA). Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para a educação de surdos em Língua de sinais. UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. 2012. Realizou pesquisa de campo para desenvolvimento de sua dissertação e entrevistas. A autora discute a formação do professor bilíngue, contrastando socialmente com a compreensão social da surdez por meio da deficiência.

<sup>196</sup> Josiane Junia Almeida, tema: Libras na Formação de Professores: percepções de alunos e professores. Trabalhou com questionários, entrevistas e literatura. Trata da educação bilíngue com base no Decreto 5626/05.

<sup>197</sup> Também conhecido como sinalário, tratando-se de um dicionário com os sinais e conceitos próprios da língua de sinais brasileira. Como é expresso com as mãos e os sinais da Libras tem se tornado comum chamá-los de sinalários ou manuais e não mais dicionário de Língua de Sinais. Tem sido cada vez mais presentes os sinalários ou manuais produzidos para ampliar o vocabulário acadêmico principalmente em cursos técnicos.

Nº	AUTOR	SÍNTESES DAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE BILINGUISMO OU EDUCAÇÃO BILÍNGUE
66	Lucyenne Vieira-Machado <sup>198</sup> (2012, p.49)	A educação bilíngue para surdos, ou a educação para surdos, deveria ser sinônimo de: fazer parte integralmente, sem necessidade de ser incluído, segundo a autora, a língua de sinais como vem sendo implementada nos cursos de formação e mesmo dentro das instituições, assume um lugar curricular de segunda ordem. Destaca que a política nacional de inclusão não tardou a incorporar o discurso de educação bilíngue, com adeptos e apoiadores entre os próprios surdos. Um currículo bilíngue deve considerar o direito dos surdos em acessar o conhecimento em sua própria língua. A formação de professores também vem ficando a margem do processo de fluidez da área; um percurso nada linear que é permeado pelos processos, ritos, que dependem das políticas, narrativa, formações e outros (p.218-219)
69	Márcia Costa <sup>199</sup> (2013)	O bilinguismo privilegia o direito da pessoa surda em usar sua língua natural e se desenvolver sem prejuízo linguístico. Para a autora é preciso valorizar a língua natural e compreender que essa não se aprende na escola, mas, nas interações, no convívio, questões tratadas por Bakhtin e também por Vigotsky. A proposta de educação bilíngue segundo Costa (2013), proporciona aos surdos, interação com outros surdos (pares), e para isso a mudança no currículo é fundamental. A educação bilíngue precisa ser também: bicultural, valorizando todos os preceitos estabelecidos no acesso a língua, não é só mais uma língua no contexto escolar, mas dar condições para que seja entendida como natural ao surdo, respeitando as singularidades. Quando a Libras é L1 e a educação é bilíngue a escola oportuniza interações com os iguais, como uma referência positiva.
70	Rúbem Soares (2013)	Para Soares (2013, p.53), a "educação bilíngue pressupõe conceitos distintos em países e contextos diferenciados em função de questões étnicas, dos próprios educadores e legisladores e dos fatores sócio-políticos".
79	Cristiane Taveira (2014, p.49)	As implementações que se deram principalmente com a regulamentação no Decreto 5626/2005, incidem sobre a Libras como salvacionista. Quando na implementação de políticas públicas para a surdez se limitam em suprir a questão técnico-comunicacional dos surdos inserindo intérpretes, instrutores e professores surdos na realidade da educação institucionalizada. Taveira nos chama ao cuidado com as proposições de ensino ou educação bilíngue para surdos, para não correremos o risco de pressupormos por bilíngue alguém ou algum direito específico, quando na verdade há diferentes tipos de bilinguismos.
80	Sueli Fernandes (Org.).2014-	<p><b>FERNANDES S; MOREIRA, L.C. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: O CONTEXTO BRASILEIRO. pp.51- 69. IN: DOSSIÊ EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS: POLÍTICAS E PRÁTICAS. Sueli Fernandes (Org.). EDUCAR EM REVISTA. Edição Especial nº2/2014 – Editora UFPR – Curitiba – Paraná – Brasil.</b></p> <p>p.51: Destacam que assegurar o direito a língua de sinais como língua materna na infância como o reivindicado pelos estudantes surdos não é central nas diretrizes. p.57- O direito a educação bilíngue está como espaço de resistência.</p> <p>"Em termos genéricos, o bilinguismo social envolvendo minorias linguísticas contempla contextos e que coexistem duas (ou mais) formas linguísticas com divisão funcional de uso: uma variedade alta respeitada (no caso o português) que é oficial, fortemente padronizada, adotada na educação formal, em oposição a uma variedade baixa que não goza de prestígio social e é utilizada em situações informais (CALVET,2002). Note-se que essa definição baliza uma compreensão de que não é a língua que é minoritária, ou inviabilizada socialmente, mas a comunidade que fala" (p.57)</p> <p>p.57/58- Assim, o bilinguismo dos surdos brasileiro constitui uma situação em que a comunidade surda tem um alto grau de identificação com a língua de sinais brasileira e a utiliza cotidianamente no encontro surdo-surdo ou surdo-ouvinte bilíngue e a Língua Portuguesa é a língua oficial do país, pela qual se realizam as interações sociais básicas (família, trabalho, escola, lazer...); o que impõe a necessidade do uso social do português em ambientes formais, assumindo status de segunda língua para os surdos brasileiros, sendo obrigatório na escolarização. Essa é a situação que caracteriza formalmente a condição bilíngue dos surdos brasileiros. p.58- O grupo de trabalho instituído pelo MEC/SEESP produz o relatório de 2014 destacado que a educação bilíngue dos surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para aquisição da Libras como primeira língua para as crianças surdas afirmando de que tenham desenvolvimento linguístico similar a dos ouvintes. p.59- o que se tem hoje é um bilinguismo limitado que tem o português como referência mais significativa alvo da marginalização e exclusão dos estudantes.</p> <p>p.60- a língua de sinais é fator paradoxal de inclusão e exclusão dos estudantes surdos, inclui o coletivo surdo no território discursivo da normalidade e assume situação de exclusão pelo pouco prestígio social embora oficializada tem baixa incidência de uso em espaços formais.</p> <p>p.60- a educação bilíngue para surdos constitui um território de disputas em que a Libras e Língua Portuguesa estão em tensão constante nas interações verbais como línguas marcadas por relações de poder assimétricas No espaço escolar. Os surdos são narrados como deficientes da linguagem e relegados a essa situação ao não estarem dadas as condições materiais de sua produção histórica como cidadãos bilíngues desde o seio familiar até espaços mais amplos da sociedade</p> <p>p.63- LS e LP figuram como línguas com valores sociais e patrimônio histórico e cultural muito desiguais. p.64- Libras é língua de cultura, mas o Estado atribui à língua de sinais o status de</p>

<sup>198</sup> Autora é filha de pais surdos, CODA, baseou-se nos estudos surdos, estudos pós estruturalistas e estudos culturais, fez-se uso da dissertação de mestrado e também da tese de doutorado da autora.

<sup>199</sup> Márcia Cunha da Costa centrou seu estudo em uma escola em Fortaleza, investigando práticas docentes e interações linguísticas.

Nº	AUTOR	SÍNTESES DAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE BILINGUISMO OU EDUCAÇÃO BILÍNGUE
		<p>recurso de acessibilidade para os surdos, com valor instrumental para pessoas com deficiência (BRASIL 2008- Decreto 6.571); há distanciamento dos princípios do bilinguismo, onde uma "...indiferenciação valorativa entre uma língua que representa a produção histórico-cultural de uma comunidade minoritária e o conjunto de recursos físicos, técnicos e materiais que constituem as tecnologias assistivas revelam um enorme distanciamento dos princípios do bilinguismo" (p.64). Há contradição entre o que diz a lei e o que se pratica nas escolas: fala-se em educação bilíngue e coloca-se em prática a educação especial, onde a Libras não assume centralidade como língua materna, não há espaços comunitários para que a mesma circule e apresente sua complexidade, e assim nega-se a "Libras seu caráter ontológico de língua com potencial para se tornar patrimônio da sociedade brasileira" As classes e escolas bilíngues para surdos são taticamente necessárias para essa educação revolucionária que supere o mero respeito às diferenças, da igualdade perante a lei, tutelado pelo Estado em direção a emancipação social dos surdos estudantes e trabalhadores do Brasil (p.67).</p> <p><b>CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro.</b></p> <p>p.73: Por muito tempo e ainda hoje acusados de segregacionistas – POR SOLICITAREM A EDUCAÇÃO QUE OS ATENDE. Para eles a política de educação inclusiva do MEC trata-se de um equívoco, pois o bilinguismo é o melhor caminho para a educação de surdos e os alunos surdos não compartilham a língua nas escolas convencionais.</p> <p>p.81- é necessário considerar mais do que uma única proposta ou modelo educacional</p> <p>p.85- a ideia da inclusão com AEE traz concepções errôneas sobre a educação que os surdos solicitam com classes e escolas bilíngues.</p> <p><b>NASCIMENTO, S. P. F. do; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional.</b></p> <p>p.161/162 - quando se fala em Escola Bilíngue e educação bilíngue, percebe-se que não há uma clareza do seu significado. Trata-se de instrução em duas línguas e não matrículas. O Decreto 5626/05 capítulo VI, artigo 22 traz que Ed.bilíngue abertas a alunos surdos e ouvintes com professores bilíngues. Traz uma ambiguidade geradora de uma confusão conceitual, pois o fato de se ter uma escola aberta a surdos e ouvintes não implica oferecer uma educação bilíngue.</p> <p>"Há uma confusão generalizada a esse respeito. Virou senso comum afirmar que uma sala bilíngue é aquela em que há matriculados estudantes surdos e ouvintes; surdos que falam libras e ouvintes que falam a Língua Portuguesa. Educação bilíngue, entretanto, é aquela que oferece instrução em duas línguas".(p.162)</p> <p>"Na proposta da Escola Bilíngue, essa garantia precisa estender-se para toda a educação básica e incluir a educação bilíngue precoce, a fim de garantir o acesso linguístico de toda criança surda ou deficiente auditiva, implantada ou não, às duas línguas a que têm acesso, na modalidade em que têm acesso." (p.162)</p> <p>"Há dois tipos básicos de escolas bilíngues que oferecem a Libras e a Língua Portuguesa Escrita como línguas de instrução. Um tipo de escola bilíngue é a ESCOLA BILÍNGUE DE SURDOS, onde apenas os estudantes surdos têm acesso à matrícula, como é o caso do INES. Outro tipo de escola bilíngue é a ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS-ESCRITO, onde estudantes surdos e ouvintes podem ser matriculados ...o que há de comum entre as duas é o fato de que, em ambas, a Libras e o português-escrito são as línguas de instrução e ensino; o que difere uma da outra é o estudante. Nos dois tipos de instituição, o professor deve ser bilíngue. A contratação ou o preenchimento de carências de profissionais ouvintes não bilíngues, que tiverem de atuar com a presença de um intérprete em sala de aula, é provisória, pois ocorre apenas enquanto o professor regente se forma bilíngue ou enquanto se encontra um profissional bilíngue para a área de conhecimento em questão." (p.162)</p> <p>Se a educação bilíngue aceita ouvintes esses devem ser bilíngues; pois não haverá tradutores intérpretes para verter as aulas de Libras para Língua Portuguesa.</p> <p>p.163- reconhecer a Escola Bilíngue como um espaço adequado ao aprendizado eficiente e eficaz das crianças surda... A questão linguística é o principal diferencial de toda proposta de educação a ser ofertada para os surdos, e a oferta de educação bilíngue em Escolas Bilíngues é consequência desse diferencial; mas não pode ocorrer em qualquer espaço, pois o simples agrupamento de pessoas diferentes, com características diferentes e com necessidades diferentes não acarreta a inclusão.</p> <p>p.165- Escola bilíngues devem oferecer "...educação visual para surdos e ouvintes, desde que o princípio da isonomia aos surdos, e das formas de apresentação das línguas, não viole o princípio da visualidade educacional, princípio esse que precisa ser garantido e preservado dentro de todas as Escolas Bilíngues de Surdos"; não como fruto de opiniões de um grupo e nem em uma visão paternalista.</p> <p>Não se trata de um novo paradigma, passaram vinte anos para que se tornasse realidade e que se considere uma conquista.</p> <p>p.166- O direito linguístico dos surdos de adquirirem uma língua de sinais se justifica cientificamente nos estudos de Quadros em o Bi em Bilinguismo.</p> <p>p.172- "A Escola Bilíngue de Surdos ergue-se fundamentada primeiramente nos direitos alienáveis do ser humano. No direito humano de ser, de pertencer a um grupo e por ele ser respeitado; no direito linguístico de possuir uma língua com a qual seja possível interagir com a sociedade e ter acesso pleno à informação e ao conhecimento; no direito de receber uma educação transformadora, que torne sua vida melhor; no direito de exercer sua cidadania com</p>

Nº	AUTOR	SÍNTESES DAS CONTRIBUIÇÕES SOBRE BILINGUISMO OU EDUCAÇÃO BILÍNGUE
		<p>autonomia, liberdade de expressão e protagonismo, associado aos deveres que essa condição lhe exige.”</p> <p>o principal diferencial da instituição está nas duas línguas a partir das quais todo o ensino é oferecido aos estudantes.</p> <p>Normalmente os embates começam no desconhecimento de quem é o surdo. Conforme os documentos oficiais são deficientes.</p> <p>p.174- “a formação dos estudantes não pode restringir-se à formação acadêmica, conteudista, propedêutica. É preciso oferecer uma formação integral... defende-se uma escola BILÍNGUE, porque, para a instrução específica dos estudantes surdos, a escola precisa estar apta a oferecer, em sua integralidade, duas línguas (Libras e Português-Escrito), embora como disciplina também possam ser oferecidas aulas de inglês-escrito, espanhol-escrito, além de outras línguas de sinais como a Língua Americana de Sinais – ASL, a Língua Francesa de Sinais – LSF, entre outras.” (p.174); também é regular, contempla o currículo de base nacional; é ESPECIALIZADA, porque o profissional que nela atua precisa de um conhecimento especializado na área, precisa ser fluente em Libras, precisa conhecer e estar disposto a trabalhar com a metodologia proposta e necessária ao desenvolvimento de um Plano didático-pedagógico diário adequado aos estudantes surdos, fator fundamental para atender a essa proposta institucional; ESPECIALIZADA, ainda, porque o currículo é adequado e suplementado com Disciplinas não incluídas no currículo regular convencional. A fim de tornar o currículo mais próximo do estudante, as Disciplinas de Libras são introduzidas em todas as etapas de ensino e substitui-se a Disciplina de Língua Portuguesa como primeira língua pela mesma Disciplina como segunda língua, considerando-se as especificidades identitárias e multiculturais, imprescindíveis à educação que envolve estudantes surdos.” (p.174)</p> <p>p.175- Escola Bilíngue é também ESPECÍFICA, porque o estudante que nela estuda opta por essa modalidade de ensino, seja ele surdo ou ouvinte”</p> <p>“...aberta à matrícula de estudantes surdos que têm a Libras como primeira língua e de estudantes ouvintes que nela percebem a possibilidade de tirar proveito de uma educação que tenha a língua de sinais e a Língua Portuguesa escrita como línguas de comunicação, instrução e ensino. A Libras está presente na interação comunicativa no ensino dos conteúdos, no material didático e nas provas. O Português-Escrito está presente nos cartazes, nos avisos, nos murais, nos quadros, nos livros, na internet e nos demais instrumentos impressos empregados na escola. Como meio de interação, o Português-Escrito está presente nos chats, emails, nos fóruns de estudos, nas discussões via web, torpedos, whats app etc. (...)ergue-se sobre os princípios da inclusão social e humana, necessários ao desenvolvimento global do indivíduo, em prol da formação no indivíduo de um verdadeiro sentimento de pertencimento à sociedade.” (p.175)</p> <p>Escolas bilíngues são uma realidade e há necessidade de reorganizar as escolas para surdos para se tornarem efetivas escolas bilíngues e criar novas.</p>

Fontes: CAPES, Portal Domínio Público, Revista Virtual Cultura Surda, Revista Eletrônica de Educação, Caderno Cedes, Revista Pandora Brasil, Educação e Pesquisa, Educar em Revista, Câmara dos Deputados/DF, Feneis/DF, MEC/SECADI; INSOR (*Instituto Nacional de Sordos*).  
Elaboração da autora – 2016

## APÊNDICE 4

### QUADRO 6 – ANÁLISE DAS PRODUÇÕES NÃO SELECIONADAS PARA COMPOR A PARTE ESPECÍFICA DA TESE. (BASE QUADRO DO APÊNDICE 1)

#### Educação Bilíngue ou Educação de surdos:

Turetta (2006), nº 12, fala que a escola que a escola supervaloriza a educação que chama de inclusiva, destaca as perdas da criança em tempos de aquisição de linguagem. Aponta para os limites que se dão na inserção de um intérprete e mesmo de professores surdos e ouvintes bilíngues, pois a criança surda depara-se com ambiguidades nas atribuições e atuação pedagógica desses profissionais. A autora destaca o risco de subalternização da educação bilíngue, ou seja, o colonialismo do surdo por meio do tipo de interações e mediações que recebe.

Na conjuntura de 2005 a 2012, quando as produções centram no documento 5626/2005 (BRASIL, 2005), Svartholm (2007), nº 17, encaminha ao ministro da educação do Brasil, uma carta aberta explicitando como a criança surda aprende e destacando modelos desenvolvidos na Suécia e Noruega, a autora revela que em países como os citados, mesmo a criança com implante coclear é inserida em ambientes bilíngues em língua oral e língua de sinais, em ambientes bilíngues que não são compreendidos como segregadores, para que em tempo oportuno possam decidir qual língua melhor organiza seu pensamento e vivências, ou mesmo as duas, com intenção de que o Brasil possa implementar o melhor para os surdos, principalmente em relação a infância e o letramento. Como destaca Bortoloni (2009), nº 33: “como na maioria das sociedades urbanas do mundo, o poder é letrado (BORTOLONI, 2009, p.179)

A criança surda precisa ser exposta precocemente a L1 para que possa passar por um processo de letramento em L2, as bases são necessárias e a educação ou escola inclusiva, podem sentir-se excluídos.

Rodrigues (2013), nº 73, Moura e Vieira (2011), nº 45, nos dizem que na escola inclusiva falta relacionamento entre pares, o que se entende como necessário nos anos iniciais. Pois a L2 precisa ser trabalhada pelo canal visual com equiparação de oportunidades. Ramos (2011), nº 46, confirma esse modo de compreender quando nos diz que a educação bilíngue não se opõe a educação inclusiva, mas a reforça e complementa, no entanto diferentes do que o que se vem desenvolvendo no país, é necessário como destaca Sá (2011) a defesa por classes específicas para surdos como opção política e pedagógica legítima.

Estrada (2009), nº 34, destaca que na inclusão os laços de partilha e as interações são restritas, portanto a autora propõe

formação do intérprete educacional e sensibilização social e formação de professores, o que é posteriormente defendido por Albres (2011), a qual afirma que a formação do intérprete educacional é política necessária, bem como a proficiência do professor, no entanto esta autora destaca que ao IE cabe uma formação que o habilite a orientar os professores sobre o currículo e adaptações curriculares que se fizerem necessárias para os surdos.

Mas cabe ressaltar a dissertação de Müller (2009), nº31, que não se pode centrar-se em políticas aligeiradas para comprovação da proficiência.

Lodi (2013), nº 75, ressalta que é necessário distanciar a compreensão de educação de surdos da perspectiva educacional bilíngue, sendo essa uma questão social, o documento da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva reduz a educação bilíngue à mera presença de duas línguas no interior da escola, com hegemonia do português.

Hahn (2012), nº 67- analisa o IF/SC (Instituto Federal de Santa Catarina) Bilíngue, destaca que o surdo mesmo inserido num espaço preparado para suas singularidades/especificidades, é compreendido como deficiente. O autor expressa que o ambiente apesar de positivo com referências surdas, Libras como L1, de humanização, também é ambiente de normalização, um espaço tanto de encontro, disciplinamento e resistência, pois quando as atividades envolvem a todos, os surdos são tratados como deficientes.

Esse destaque também é feito por Ferreira e Damázio (2010), nº 38, os quais apontam que as escolas tem práticas excludentes e restritas ao ideal de deficiente vinculada a condição sensorial do surdo, e assim o trabalho na educação inclusiva é dividido entre a sala comum e o AEE (atendimento educacional especializado)

Mimessi e Nunes (2013), nº 71, corroboram com Hahn, pois em seu artigo destacam que a interação docente e o currículo em L1, por si não garantem o sucesso, pois ainda é revelado baixa escolarização do surdos na escola. Quando os autores analisam uma escola bilíngue em São Paulo, afirmam que ter titulação de escola bilíngue não significa que a instituição atenda as especificidades dos surdos. Destacam que a escola que analisaram desvaloriza o conhecimento e supervaloriza a prática, esvazia a escola de seu objetivo principal que é a transmissão e produção de conhecimentos.

Importa citar autores como Martins e Klein (2012), nº 57, os quais ressaltam que as políticas e o modo como compreendemos os surdos ao longo dos tempos tem a ver com as manifestações dos movimentos sociais que auxiliam nas definições dessas políticas. Em relação a Libras e a disciplina de Libras, na maior parte das abordagens que tratam da formação do professor ou da disciplina de Libras, há embates e conflitos entre as políticas e a formação do professor. Almeida e Vitaliano (2012), nº 56 analisaram quem é preferível como professor de Libras e se a disciplina é bem aceita pelos acadêmicos e encontraram 97% que acreditam que a Libras é disciplina necessária, destes 45% destacam que não importa se o professor é surdo ou ouvinte para ensinar Libras, 2,5% concordam que é melhor ensinado por um professor surdo e 2,5% preferiram não se manifestar.

Quadros (2006), nº 11, destaca a partir da análise crítica das políticas de Santa Catarina que a educação bilíngue necessita ir além dos aspectos legais, necessita de políticas, investimento e profissionais envolvidos no processo de formação. Para a autora, há uma realidade que se cria para garantir situações legais, mas que não se concretizam, pois para o poder público o interesse está em estratégias para burlar custos, seja na contratação de profissionais como: intérprete, professores surdos, professores ouvintes bilíngues. Essas contratações esbarram em questões econômicas, também de demanda e de formação de profissionais. Destaca que não há convergências entre a escola que os surdos querem e a que o sistema permite, mas há entraves, refletindo a incompatibilidade entre as propostas governamentais e os anseios dos surdos. Entendemos como falsas realidades, o verdadeiro fetiche que está em acreditar sem críticas que essa educação bilíngue já se efetivou, quando estão visíveis as relações de colonialismo, subalternizando a língua, o sujeito e as relações.

**Quanto a formação de professores:** apontamos para Paiva e Silva (2000), nº 2, a qual nos diz que há falta de formação específica para surdos e concorda com Pimenta (1996 e 2004) que a formação inicial não tem ajudado o professor na constituição de uma identidade docente para o trabalho com surdos e a formação continuada não tem dado bases, nem subsídios para esse, segundo os autores é necessário ressignificar tanto a formação inicial quanto a continuada.

Silva e Pires (2008), nº19, diz que a formação tem sido objeto de pesquisa quando deveria ser realidade, entende que o professor precisa de formação que o habilite e destaca que precisa diálogo entre a escola pública e a universidade, aponta para a necessidade de formação continuada.

Nascimento e Silva (2009), nº 27, fala da política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, destaca a formação continuada e aponta alguns deságios como falta de coletividade, materiais adequados, diálogos entre família e criança e a Língua Portuguesa como L2. Entende que há um falso bilinguismo onde a educação bilíngue parece um projeto utópico. Destaca em sua investigação a insatisfação de docentes, sem domínio da língua de sinais e que a educação de surdos para o MEC vem num discurso de apoio.

Arguire e Pedroza (2007), nº 15 quando realiza estudo do bilinguismo na Colômbia aponta para a segunda língua como um diferencial na formação dos professores, visto que na escola apenas a primeira língua é valorizada, portanto, desenvolvem-se no espaço práticas tradicionais. Scremin (2012), nº65, problematiza a formação do professor surdo, e destaca que o ser surdo ou filho de surdo não constitui o professor, é preciso seriedade na formação, diz ainda que a melhor escola não é aquela que está aberta para todos, mas a que dá oportunidade de interagir, compreendendo que o problema não é ser surdo, mas as metodologias de LP entendida para todos como L1. Por isso embora não trate da língua de sinais, a autora Patel (2012), nº 64, pode contribuir quando destaca que há necessidade de compreender os posicionamentos dos professores, dos formadores de professores de educação bilíngue e aparece a busca por trabalho legitimado por políticas linguísticas favoráveis. O autor Moraes (2012), nº 58, também dá destaque a análise das compreensões dos professores a respeito do surdo, bem como do modo como são orientados, ensinados, instruídos pela gestão ou equipe pedagógica a respeito do trabalho.

Vilhalva (2009), nº 35, ao analisar o registro da língua de sinais e o trabalho com surdos índios, destaca que é necessário registro de formação de professores em Língua Portuguesa como segunda língua para que os surdos possam se desenvolver e aprender. Martins (2005), nº8, destaca o desafio da escrita e leitura que os professores enfrentam no processo de ensino-aprendizagem dos surdos e que apesar dos professores manifestarem preocupação com o desenvolvimento educacional dos surdos, não modificam nas estratégias, planejamentos ou metodologia de trabalho e ainda denuncia a ausência de formação continuada, persistindo nos velhos procedimentos teóricos amparados pelos modelos tradicionais. Para a autora, a escola que se entende por inclusiva, não pode ficar à margem, mas construir projetos políticos pedagógicos que atendam às necessidades educacionais de todos, inclusive dos surdos.

Cunha (2007), nº 18, fala do esvaziamento da função da escola e entende a necessidade de formação inicial e continuada para desvincular laços de subalternidade. Corroborando com essa compreensão que vem sendo apontada por grande parte dos autores, Vieira (2008), nº 20, nos revela situações colonialistas ao destacar que os professores acreditam que os surdos aprendem num ritmo mais lento devido ao uso da Libras.

Destaca além do que os outros apontam quanto a falta de formação inicial e continuada específicas, o apoio político e

administrativo. Denuncia que os planejamentos são organizados para ouvintes sem muitas adaptações e esse trabalho leva à resistência dos surdos. Ao autora aborda um tema de grande relevância, de que a formação continuada vem se dando em serviço e mesmo que isso seja um ganho, a formação inicial precisa ser para todos, com isso entendemos que é importante o que destaca Bervig (2010), nº 12, a necessidade que reformular a formação inicial e continuada a partir da realidade vivida, já que inclusão é um processo irreversível.

Moraes (2011), nº 44, ressalta que as relações dos professores precisam ir além dos discursos circulantes, pois na educação inclusiva a igualdade é uma retórica, visto que invisibiliza a surdez e o surdo, os professores tendem a olhar para o surdo como compreendem o cego. Não encontram no surdo atributos físicos deficientes, assim podem não entenderem que adaptações são necessárias, por isso é essencial que a formação seja voltada também para visibilizar o ser do surdo e o ser surdo.

Quando relacionado ao Paraná, destacamos Silva e Santos (2008), nº 21, que dizem que nos últimos anos, há formação que habilite, direcionada ao estado, portanto, encontramos transformações, no entanto, os autores evidenciam que há rotatividade de professores que trabalham com surdos e nos investimentos em formação. A formação continuada é buscada pelos próprios professores, que se organizam em espaços de estudos, leituras, discussões e análises.

As autores Furlan e Toyoda (2011), nº40, desenvolveram pesquisas com professores após formação continuada se há modificações nas práticas. Entendem que os documentos não são suficientes para modificarem as práticas, pois esbarram em posturas equivocadas e não garantem as crianças surdas o acesso a Libras enquanto língua materna, como já destacou Fernandes (1998 e 2003). Portanto, cabe a tese de Neto (2011), nº 49 de que é necessário formação de professores para a inclusão possível para os surdos e para além da Libras, que é o que defendemos desde o início dessa organização, no entanto, trata-se de uma realidade distante, diz o autor.

Zajac (2011), nº 50, alerta os pesquisadores de que os estudos sobre a surdez que abordem a formação do professor são escassos, destaca que: o professor não é fluente em Libras e nem mesmo a aprende na formação inicial, fala da falta de materiais e também do fracasso dos surdos na aprendizagem e desenvolvimento da escrita.

Freitas (2012), nº 61, aponta que há na educação de surdos e também na formação de professores o confronto com o modelo hegemônico que é oralista, desenvolvendo-se nas relações de poder da formação inicial e continuada.

Yslla Silva (2012), nº55, trata sobre a pedagogia bilíngue e as especificidades de cursos para formação de professores no INES, entendendo que a formação específica é essencial e possível. A autora trata da pedagogia bilíngue, considera a surdez como diferença política e linguística.

Silva (2012), nº 60, fala do choque cultural na formação de professoras surdas como a identidade se constitui, fala do NUPPES (Núcleo de Pesquisa e Políticas para surdos- de 1996), na universidade do RS. Formando os primeiros mestres e doutores surdos do país, um reconhecimento também dos formadores, reafirmando lutas dos surdos.

Segundo Donato (2013), nº 74, ao analisar as representações sociais de professores iniciantes e a formação inicial frente aos deságios da sociedade contemporânea em constante mudança. Destaca a influência das dinâmicas de mercado na educação. Entende que políticas educacionais que regulamentam a formação, precisam avançar na qualidade da formação inicial e que a licenciatura precisa oferecer condições, pois é um choque de realidade para o professor iniciante, entre o que aprendeu na teoria e a materialidade na prática, a formação que se oferta precisa estar ou ser condizente com o real.

Buscamos concluir, com os autores Silva (2013), nº 72, que destaca que a formação de professores na perspectiva bilíngue deve ser pensada de forma pontual para as questões específicas, superar o mito do monolinguismo presente na formação pois ainda que se apregoe o bilinguismo encontra-se o sonho do retorno ao oralismo no ideário nacional. A própria formação depende de interesses, mas o que se deseja é formação intercultural e bilíngue, com escolhas políticas não assistencialistas, voltadas para a emancipação, o autor destaca e encontra acolhimento que profissionais acomodados deslocam para o aluno o insucesso causado pela totalidade ofertada.

Witchs (2014), nº 77, destaca que a língua ade sinais vem se tornando brasileira nos centros urbanos por meio da formação de professores na Libras e por políticas de inclusão, mas não substitui o português ao se tornar brasileira. Ou seja, não é garantida como língua materna para os surdos e nem há interesse explícito de que possa se valer para a afirmação da Libras enquanto L1 nas escolas e inserida na formação do professor, principalmente na educação básica, portanto Thoma (2014), nº 78, diz que a escolarização de surdos solicita revisão das políticas de base, pois em nenhum modelo de educação para surdos ou de formação de professores para os sujeitos houve real rompimento com a lógica de que o surdo deve ser surdo em português por dever e em Libras por conceito. A pessoa surda tem o direito a professor qualificado, no entanto os pais podem fazer outras opções de educação para os filhos surdos a luz do Decreto 6949/09 (BRASIL, 2009) e 7611/11 (BRASIL, 2011), tendo garantidos a formação inicial e continuada de professores em nível superior

Elaboração da autora – 2017

## **APÊNDICES DA SEÇÃO 3. POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROJETOS EM DISPUTA**

### **APÊNDICE 5**

#### **QUADRO 7 – DOCUMENTOS SOBRE INCLUSÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS**

Nº	DOCUMENTO	FEDERAL
		O QUE NOS DIZ:
1	1948- Declaração Universal dos Direitos Humanos.	Adotado e proclamada pela Resolução 217 a III Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília. Art.26 item 3: Pais tem prioridade de escolha do gênero de instrução ministrada aos filhos. Link: <a href="http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf">http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf</a> ou <a href="http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf">http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf</a>

2	1988-Constituição Federal	Artigos 205 nos esclarece que a educação é direito público dever do Estado e da família. O Artigo 206 trata dos princípios da educação: Igualdade, acesso e permanência. E o artigo 208; trata do atendimento educacional especializado explicitando que o mesmo deve dar-se preferencialmente na rede regular de ensino. Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm</a>
3	1989- Lei. 7853 de 24 de outubro de 1989.	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Ar. 2º Direito ao exercício pleno de seus direitos básicos: Educação, saúde, lazer e outras. I- a) Inclusão no sistema educacional da educação especial como modalidade educativa desde a educação precoce. f) Matrículas compulsórias nos cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de Pessoas Portadoras de Deficiência <b>capazes</b> de integrarem o sistema regular. Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm</a>
4	1990- Declaração de Jomtien (Tailândia) 09 de Março de 1990 DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM	Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia - 5 a 9 de março de 1990. Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Link: <a href="http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20Jomtien%20-%20tailandia.pdf">http://www.pitangui.uepg.br/nep/documentos/Declaracao%20-%20Jomtien%20-%20tailandia.pdf</a> ou <a href="http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm">http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm</a> Jomtien, foi promovida pelo Banco Mundial, organizado pela UNESCO, Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Aprovaram a Declaração Mundial sobre educação para todos.
5	1990- Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o ECA e dá outras providências	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Art. 53º pleno desenvolvimento preparo para o exercício da cidadania, qualificação para o trabalho em igualdade de condições, acesso e permanência. AEE aos deficientes preferencialmente na rede regular de ensino. Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm</a>
6	1994- Declaração de Salamanca- UNESCO. +*-	Reafirma a educação como direito de todos, conforme o previsto na Declaração o direito à educação de todos os indivíduos, tal como está inscrito na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, e renovando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990 de assegurar esse direito, independentemente das diferenças individuais. Proclama e convida os Estados Parte a investir para a construção de uma sociedade e também uma educação inclusiva. Destacando a importância de investimento na educação para todos, formação de professores e outros fatores. Item 19- específico aos surdos: • 19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. Link: <a href="http://unesdoc.unesco.org/">http://unesdoc.unesco.org/</a> ou <a href="http://portal.mec.gov.br/">http://portal.mec.gov.br/</a> Promovida pela UNSECO e pelo governo da Espanha, a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais Acesso e Qualidade – produziu a Declaração de Salamanca, tida como o marco mundial mais importante na difusão de uma filosofia educacional inclusiva.
7	1994- PORTARIA Nº 1793 de dezembro de 1994- MEC- Inclusão de disciplina	Inclusão da disciplina: ASPECTOS ÉTICO-POLÍTICO EDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS – Devendo ser ofertada nos cursos de pedagogia, psicologia e demais licenciaturas. Link: <a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf</a>
8	1994- Política Nacional de Educação Especial	Política Nacional de Educação Especial orientando o processo de INTEGRAÇÃO instrucional. Aparece no movimento contrário ao da inclusão, orientando o processo de “integração instrucional”, condicionando ao acesso em classes comuns do ensino regular os estudantes que apresentem condições de acompanhar e se desenvolver de acordo com o proposto os currículos e programas de ensino, fazendo uso do termo “ditos normais” para comparação entre quem pode ou não ser integrado.

9	1996- LDB 9394/96- Estabelece diretrizes e bases da educação nacional.	<p>Art. 1: Educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais. §2º a educação escolar deverá vincular-se</p> <p>Art. 2º Educação é dever do Estado e da família inspirada nos princípios de igualdade, liberdade e nos ideais de solidariedade humana.- finalidade pleno desenvolvimento do educando – preparo para exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.</p> <p>Art.9º A União incumbir-se-á de elaborar o PNE em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os municípios.</p> <p>Art. 13º Docentes deverão participar da elaboração da Proposta Pedagógica.</p> <p>Título VI- Art. 62- formação de docentes para educação básica em nível superior [Lei 12796/2013] §2º formação continuada §3º Formação inicial de preferência na educação presencial,</p> <p>Art. 63- Institutos Superiores</p> <p>Capítulo V- da Educação Especial – Art. 58- modalidade escolar oferecida preferencialmente na rede regular para educandos com deficiência, TGD e Altas habilidades ou superdotação. §3º Inicia na educação infantil.</p> <p>Art. 59- Os sistemas de ensino assegurarão: I- currículos, métodos...- II- terminalidade- III- professores- IV- Educação para o trabalho. V- acesso a programas. Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm</a></p>
---	---	---



10	<p>1999- V Congresso Latino Americano de educação bilíngue para surdos – Porto-Alegre/RS- 20 a 24 de abril de 1999.</p>	<p>A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS: DOCUMENTO ELABORADO PELA COMUNIDADE SURDA A PARTIR DO PRÉ-CONGRESSO- O CONGRESSO LATINO AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, REALIZADO EM PORTO ALEGRE/RS, NO SALÃO DE ATOS DA REITORIA DA UFRGS NOS DIAS 20 A 24 DE ABRIL DE 1999</p> <p>Trata de direitos, políticas e práticas que os surdos compreendem como necessárias para a educação e também enquanto cidadãos. Entre esses compreendemos como importante destacar:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.</li> <li>2. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas.</li> <li>4. Levar ao conhecimento das escolas os direitos dos surdos. Promover a <b>conscientização</b> sobre questões referentes aos surdos.</li> <li>12. Formular políticas públicas para levantamento e atendimento educacional de crianças de rua surdas.</li> <li>15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, Língua Portuguesa e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática.</li> <li>16. Respeitar a decisão do surdo usar ou não aparelho de audição.</li> <li>22. Considerar que a <b>integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e a identidade surda.</b></li> <li>23. Propor o fim da política de <b>inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos</b> e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.</li> </ol> <p><b>Sobre a escola de surdos:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>25. Elaborar uma política de educação de surdos <b>com escolas específicas</b> para surdos.</li> <li>30. ... <b>ampliar o ensino à surdos adultos, visto que há uma população surda que há uma população surda analfabeta com baixo nível escolar ou que abandonou a escola por não conseguir acompanhar conteúdos ou, ainda, por necessitar de uma educação de melhor qualidade.</b></li> <li>33. Revisar o papel das clínicas junto às escolas de surdos no sentido de que a educação do surdo <b>não seja clínica.</b></li> <li>34. Considerar que as escolas de surdos devem ter intérpretes em todos os eventos e para os momentos de diálogo com a família de pais surdos e entre familiares ouvintes e filhos surdos.</li> <li>59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surda, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.</li> <li>60. Considerar que as línguas de sinais expressam sentidos ou significações que podem facilmente ser captados e decodificados pela visão.</li> <li>61. Propor contato obrigatório com Associações ou Federações de Surdos para a formação de pessoas com prática e conhecimento em língua de sinais.</li> <li>62. Considerar que a língua de sinais tem regras gramaticais próprias.</li> <li>63. Considerar que a língua de sinais favorece aos surdos o acesso a qualquer tipo de conceito e conhecimento existentes na sociedade.</li> <li>69. Criar programas específicos para serem desenvolvidos antes da educação escolar da criança surda visando à fluência em língua de sinais.</li> <li>74. Fazer com que a escola de surdos insira no currículo as manifestações da/s cultura/s surda/s: pintura, escultura, poesia, narrativas de história, teatro, piadas, humor, cinema, história em quadrinhos, dança e artes visuais, em sinais.</li> <li>75. Contar com a ajuda de professores e pesquisadores surdos na mudança do currículo, para o qual devem ser consideradas inclusive as especificidades da comunidade surda, incluindo para os surdos os mesmos conteúdos das escolas ouvintes.</li> <li>78. Contra-indicar uso de livros e materiais didáticos que ofereçam imagens estereotipadas, responsáveis por manter discriminações em relação aos surdos.</li> <li>79. Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem a presença de estereótipos.</li> <li>99. Incentivar o teatro, poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade surda e outros. Artistas surdos ou debates na comunidade surda sobre a arte seriam bem vindos para incentivar os alunos "desgastados" pela</li> </ol> <p><b>Sobre os educadores surdos</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>115. Recomendar ao professor surdo a reflexão sobre a representação de sua identidade surda, uma vez que ele é, fundamentalmente, um modelo de identidade para a criança surda.</li> </ol> <p><b>O PESQUISADOR SURDO:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>131. Incentivar a pesquisa dos surdos, considerando que faltam pesquisadores urbanos.</li> <li>132. Observar que o pesquisador surdo precisa manter parceria com pesquisador ouvinte.</li> </ol> <p>Texto enviado à pesquisadora por: <a href="http://www.rs.feneis.org.br">www.rs.feneis.org.br</a> solicitado em janeiro de 2017 por meio do contato: <a href="mailto:cursos@rs.feneis.org.br">cursos@rs.feneis.org.br</a></p>
11	<p>1999- Convenção de Guatemala CONVENÇÃO INTERAMERICANA PARA A ELIMINAÇÃO DE TODAS AS FORMAS DE DISCRIMINAÇÃO CONTRA AS PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA (Aprovado pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999)</p>	<p>Os Estados Partes assumem compromisso com a eliminação e prevenção de todo tipo de discriminação e preconceito.</p> <p>No governo FHC é assinado o compromisso com a convenção- pela eliminação de todo tipo de preconceito para uma sociedade inclusiva. Por meio do Decreto 3.956, de 06 de outubro de 2001.</p> <p>Link: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf</a></p>

12	1999- Decreto 3.298 que regulamenta a Lei 7.853/89.	<p>Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Define a educação especial como modalidade transversal aos demais níveis e modalidades de ensino complementar ao ensino regular.</p> <p>Regulamenta a Lei 7853 de 24 de outubro de 1989 dispõe sobre a Política Nacional para Integração das Pessoas Portadoras de Deficiência consolida as normas de proteção e dá outras providências.</p> <p>Art. 3º Deficiência (padrões normais)- deficiência permanente, incapacidade.</p> <p>Art. 4º separa por categorias as deficiências</p> <p>Art. 27º Avaliações adaptadas até mesmo com tempo adicional.</p> <p>Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm</a></p>
13	2000- Lei 10098/00 de 19 de dezembro de 2000- normas e critérios para acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida.	<p>Art. 2º I- Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização com autonomia e segurança dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, transportes e sistemas e meios de comunicação por Pessoa Portadora de Deficiência ou mobilidade reduzida. II- Barreira: entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso e a liberdade de movimento e circulação segura: arquitetônicas urbanísticas (vias públicas), nas edificações (interior de edifícios), nos transportes, nas comunicações (que dificultam a expressão ou recebimento de mensagens).</p> <p>Capítulo VII- Art. 17, 18, 19, acesso a língua de sinais- Governo FHC.</p> <p>Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm</a></p>
14	2000- LEI Nº 10.048, DE 8 DE NOVEMBRO DE 2000.	<p>Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências.</p> <p>Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm</a></p>
15	2001- Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão.	<p>Declaração Internacional de Montreal sobre inclusão. (Montreal, Quebec/Canadá, junho 2001). Acesso igualitário pois todos nascem com a mesma: liberdade, igualdade e direitos- é preciso esforço para uma sociedade inclusiva. Parcerias para o desenvolvimento de políticas e práticas inclusivas. [aprovada no Congresso Internacional para Sociedade Inclusiva]-[voltada para o trabalho- reabilitação]</p> <p>Item 4: Todos os setores da sociedade recebem benefícios da inclusão e são responsáveis pela promoção e progresso da inclusão.</p> <p>Os princípios inclusivos devem ser incorporados nos currículos e programas de educação e treinamentos.</p> <p>Link: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf</a></p>
16	2001- Resolução Nº 02/2001- Institui Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. CNE/CEB	<p>Institui que todos tem direito a matrícula, e deve ser assegurado condições de aprender com qualidade- qualidade é palavra chave. O AEE complementar ou suplementar; mas sem potencializar de fato a política de inclusão – há no artigo 2º a ideia intrínseca de substituir o ensino regular.</p> <p>No artigo 4º também fala em dignidade e identidade.</p> <p>No artigo 12 §2º- faculta sempre a família a questão do julgamento quanto ao modo de ensino que consideram mais adequados aos seus filhos e destaca que os profissionais devem ser ouvidos em cada caso.</p> <p>Art. 8º destaca que devem prever e prover professores</p> <p>Art. 18º §1 esclarece o que entende por professores capacitados</p> <p>§2 esclarece o que entende por professores especializados – mas de modo generalista, nada específico por área.</p> <p>Link: <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf</a> e</p>
17	2001- Decreto 3.956 de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiências.	<p>Art. 1 A Convenção entende deficiência como restrição permanente ou transitória que limita ou incapacita de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária causada ou agravada pelo ambiente econômica e social.</p> <p>A Convenção compreende que a deficiência pode dar origem a situações de discriminação para os quais é necessário desenvolver ações que permitam melhorar a situação das Pessoas Portadoras de Deficiência.</p> <p>Tem os mesmos direitos que os demais.</p> <p>Entende a deficiência como restrição no Art. 1,</p> <p>E Discriminação contra as pessoas com deficiência: toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência consequência da deficiência anterior ou percepção da deficiência presente ou passada que tenha efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.</p> <p>Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm</a></p>

18	2002- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CONSELHO PLENO RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002.	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Na Resolução 01/2002 é onde se define que as IEs devem promover a formação voltada para a diversidade e respeitando as necessidades educacionais especiais.Link: <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf</a>
19	2002- Lei 10.436 de 24 de abril de 2001. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências.	Conhecida como a Lei da Libras. Oficializa a Libras como segunda língua oficial brasileira: <b>O PRESIDENTE DA REPÚBLICA</b> Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: 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 lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias 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. Art. 5º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 24 de abril de 2002; 181º da Independência e 114º da República. FERNANDO HENRIQUE CARDOSO <i>Paulo Renato Souza</i> Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm</a>
20	2003- MEC IMPLEMENTA O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Direito a Diversidade.	MEC implementa o: PROGRAMA DE EDUCACAO INCLUSIVA: Direito a Diversidade, buscando apoiar a transformação do sistema educacional inclusivo pela promoção de formação aos gestores e educadores para o acesso a escola e ao Atendimento Educacional Especializado. Trata de acessibilidade. Link: <a href="http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf">http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/orientador1.pdf</a>
21	2004- Decreto Nº 5.296 DE 2 DE DEZEMBRO DE 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	Estabelece normas e critérios de promoção, dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica na Lei 10.048 e a Lei 10.098 que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm</a>
22	2005- Decreto 5626 que regulamenta a lei 10.098 art. 19 e a Lei 10.436/02	Define quem é a pessoa surda e a pessoa deficiente auditiva, apresenta a diferença por meio da cultura surda: língua de sinais e experiência visual. Apresenta-se como um estatuto que fala sobre educação, saúde e outros. Formação de professores, intérpretes, instrutores, entre outros. Libras obrigatória Cap.III artigo 3º. Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm</a>
23	2006- Resolução CNE/CP Nº 1 de 15 de Maio de 2006	Institui Diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Licenciatura. Link: <a href="http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf">http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf</a>
24	2007- É Lançado o PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação.	Lançado o PDE reafirmado pela agenda social com eixos na formação de professores para a educação especial. Implantação da Sala de Recursos Multifuncional; acessibilidade; acesso e permanência no ensino superior e monitorando o acesso a escola pelos BPC (Benefício de Prestação Continuada).Links: <a href="http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp">http://www.educacional.com.br/legislacao/leg_i.asp</a> e <a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf</a>

25	2007- Decreto Nº 6.253/2007 DECRETO Nº 6.253, DE 13 DE NOVEMBRO DE 2007.	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6253.htm</a>
26	2007- Censo passa a registrar (BRASIL, 2010)	Censo passa a registrar série ou ciclo dos alunos de educação especial, por meio de sistema online (BRASIL, 2010. p.17)
27	2008- POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. MEC/SEESP- Brasília - Janeiro de 2008	Apresenta como síntese das ideias contidas nos documentos sobre inclusão. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Link: <a href="http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf">http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf</a>
28	2008 Decreto legislativo nº186 de 9 de julho de 2008. DOU 10.07.2008 republicado em 20.08.2008	Aprova o texto da Convenção sobre Direitos das Pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, em NY em 30 de março de 2007.
29	2008- CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009	c) Reconhece que deficiência é um conceito em evolução. Art.4º Obrigação dos Estados Parte em promover e assegurar a todas as pessoas com deficiência o exercício dos direitos e adotar medidas necessárias. Inclusive legislativas para modificar ou revogar leis, regulamentar práticas que constituem discriminação contra Pessoas com deficiência. Art. 7º Até mesmo as crianças com deficiência tem direito de expressar opinião aos assuntos que lhes dizem respeito. Art.8º Conscientizar a comunidade e até a família sobre os direitos. Art. 9º Acessibilidade. Art.12º Direito de herdar bens, controlar finanças, fazer empréstimos. Art. 21º Língua de Sinais- aceitar e facilitar em trâmites oficiais o uso da língua de sinais – reconhecer e promover o uso da língua de Sinais (podem escolher). Art.23º - casar, decidir número de filhos, conservar a fertilidade. Art. 24º - Educação para o pleno desenvolvimento; assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Item 3, b) Língua de Sinais e promoção de identidade linguística da comunidade surda. C) nas línguas e modos mais adequados que favoreçam o máximo do desenvolvimento acadêmico social. 4- Professores habilitados, professores capacitados. 5- Acesso ao ensino superior, formação continuada em igualdade de condições (Não é esvaziamento na aprendizagem) é igualdade. Art. 25- Atenção a saúde – reabilitação. Art. 27- trabalho e emprego. Art. 30- Acesso aos bens culturais em formato acessível. Em 2008, o documento foi ratificado no Brasil, bem como seu protocolo facultativo, obtendo equivalência de emenda constitucional, valorizando a ação conjunta do governo e sociedade civil. Link: <a href="http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoascomdeficiencia.pdf">http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/convencaoopessoascomdeficiencia.pdf</a>
30	2008- Decreto 6.571 de 17 de setembro de 2008.	Dispõe sobre o AEE regulamente o parágrafo único do Art. 60 da Lei 9394/96 e acrescentam dispositivo no Decreto nº 6.253 de 13 de novembro de 2007. Formação continuada dos professores- A partir de 1º de janeiro de 2010 a matrícula é computada duplamente para distribuição dos recursos do FUNDEB. Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm</a>
31	2009- DECRETO Nº 6.755, DE 29 DE JANEIRO DE 2009.	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providência. Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm</a>

32	2009- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009	<p>Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.</p> <p>Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.</p> <p>Art.5 turno inverso em SRM ou CAEE/ art. 8- matrícula dupla no âmbito do FUNDEB condicionado a matrícula no ensino regular da rede pública. Art.9 professores com compromisso por elaborar, executar plano..instruir os professores do ensino regular, articular também com as famílias e em interface com serviços educacionais.</p> <p>Art. 10 O PPP da escola deve prever SRM: espaço, profissionais, matrícula, cronograma, alunos da Ed.Especial.</p> <p>Art. 12- AEE professores com formação inicial em educação especial (nada específico para surdos). Art.13- atribuições. Link: <a href="http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf">http://www.abiee.org.br/doc/Resolu%E7%E3o%204%20DE%2002%20out%202009%20EDUCA%C7%C3O%20ESPECIAL%20rceb004_09.pdf</a></p>
33	2009- DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009.	<p>Promulga a Convenção Internacional Sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo assinados em Nova York. 2007. Prevê a mesma liberdade e direitos para todos.</p> <p>Destaca que Deficiência é um conceito em evolução.</p> <p>Art. 2º definições para os propósitos da convenção.</p> <p>Comunicação: abrange línguas... acessíveis</p> <p>Língua: abrange as faladas e de sinais e outras formas não faladas.</p> <p>Art. 24 educação com igualdade – item 3)- ensino na modalidade linguística delas L.Sinais. 3, b) facilitar o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda.</p> <p>item 4) medidas: professores habilitados para o ensino de língua sinais em todos os níveis.</p> <p>Art.9 intérpretes.</p> <p>Art. 30 participação cultural, esporte, lazer e recreação</p> <p>Item 4) Igualdade mesmo com a L.Sinais e cultura surda.</p> <p>Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm</a></p>
34	2010- Lei Nº 12.319 de 1 de Setembro de 2010.	<p>Regulamenta a profissão de Tradutor Intérprete de Libras.</p> <p>Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm</a></p>
35	2010- Decreto 7.387 de 9 de dezembro de 2010.	<p>O Ministério da Cultura Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências.</p> <p>Diferentes grupos que formam a sociedade brasileira – referências culturais brasileiras.Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm</a></p>
36	2010- NOTA TÉCNICA Nº 11 / 2010 / MEC / SEESP / GAB, de 07 de maio de 2010	<p>Trata das Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais.</p>
37	2010- NOTA TÉCNICA Nº 19 / 2010 / MEC / SEESP / GAB de 08 de setembro de 2010	<p>Trata dos Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino</p> <p>Na <u>organização e oferta</u> desses serviços devem ser considerados os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de profissional tradutor e intérprete de LIBRAS e de guia-intérprete para alunos surdocegos seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola pela educação especial, em articulação com o ensino comum.</li> <li>• ...Não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ao aluno público-alvo da educação especial, e nem responsabilizar-se pelo ensino deste aluno.</li> <li>• O profissional de apoio deve atuar de forma articulada com os professores do aluno público-alvo da educação especial, da sala de aula comum, da sala de recursos multifuncionais, entre outros profissionais no contexto da escola.</li> <li>• Os demais profissionais de apoio que atuam no âmbito geral da escola, como auxiliar na educação infantil, nas atividades de pátio, na segurança, na alimentação, entre outras atividades, devem ser orientados quanto à observação para colaborar com relação no atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes.</li> </ul>
38	2011- Decreto 7.611/2011	<p>Altera o Decreto 6.253/07 em seu artigo 5º; trata do aprimoramento do AEE; implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e formação continuada de professores principalmente para o uso da Libras e do braille. Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm</a></p>

39	2011- PORTARIA ME Nº 1.328, DE 23 DE SETEMBRO DE 2011.	Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Formaliza a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública – em consonância com os artigos 4, 5 e 6 do Decreto 6.755/2009 e com o PNE/2014. Link: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=10095-portaria-1328-23-09-2011-1&amp;category_slug=fevereiro-2012-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=10095-portaria-1328-23-09-2011-1&amp;category_slug=fevereiro-2012-pdf&amp;Itemid=30192</a>
40	2011- NOTA TÉCNICA Nº 08 / 2011 / MEC / SEESP / GAB, de 20 de abril de 2011.	Trata da Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais a) Texto em formato digital acessível – Língua Portuguesa/ Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): disponibilização do exame em formato digital acessível, de modo que o texto seja apresentado em Língua Portuguesa em formato impresso convencional, tendo como opção para o estudante usuário de LIBRAS a janela com a tradução e interpretação em LIBRAS.
41	2013- Lei 5.016 DE 11 DE JANEIRO DE 2013. Autoria do Projeto: Deputado Wellington Luiz	Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências.Link: <a href="http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/lei-n%C2%BA-5016-de-11-de-janeiro-de-2013.pdf">http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2013/06/lei-n%C2%BA-5016-de-11-de-janeiro-de-2013.pdf</a>
42	2013- NOTA TÉCNICA Nº 123 / 2013 / MEC / SECADI /DPEE de 24 de setembro de 2013; como resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrielli, que tem como referência o Ofício 1º Sec/RI/E/nº 907/13	<b>Sobre LIBRAS, quantas são as escolas públicas de educação básica, institutos federais e universidades que contam com esse recurso?</b> De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica MEC/INEP/2012, foram registradas 3.012 escolas públicas da educação básica com docentes tradutores / intérprete de LIBRAS e segundo o Censo Escolar da Educação Superior, foram registrados 1.787 Instituições de Ensino Superior que oferecem tradutor/intérprete de LIBRAS; p 158: <ul style="list-style-type: none"> <li>As atividades de profissional tradutor e intérprete de LIBRAS e de guia-intérprete para estudantes surdocegos seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola pela educação especial, em articulação com o ensino comum;</li> </ul>
43	2014- LEI Nº 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Inauguram nova fase para as políticas educacionais brasileiras. Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) 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, assegurado 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% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm</a>
44	2015- Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015.	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm</a>
45	2015- 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. Link: <a href="http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&amp;category_slug=julho-2015-pdf&amp;Itemid=30192">http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&amp;view=download&amp;alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&amp;category_slug=julho-2015-pdf&amp;Itemid=30192</a>
46	2015- PARECER CNE/CP Nº: 2/2015.	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Link: <a href="http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf">http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf</a>
47	2015- PL Nº 2.717 CÂMARA DOS DEPUTADOS	Estabelece medidas visando assegurar a acessibilidade de pessoa surda ou com deficiência auditiva a cargo ou emprego provido por concurso público, no âmbito da administração pública federal em igualdade de condições com os demais candidatos.
48	2016- DECRETO Nº 8.752, DE 9 DE MAIO DE 2016.	Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.A formação inicial e continuada até 2015 não estava explícita era espaço de mercantilização da oferta. Em 2016 está integrada e posta no artigo 2, item VII, dar atenção as necessidades postas naquela unidade de ensino, considerando tudo o que está na escola. Link: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm</a>

49	2016- A CONSOLIDAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL 2003 a 2016	O Ministério da Educação com base nos atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação brasileira, em parceria com as demais esferas de governo, para assegurar o direito de todas as pessoas à educação. Por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, orienta os Estados, o Distrito Federal e os Municípios Para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Com o objetivo de subsidiar as discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo de mudança, elabora esta produção que traz um conjunto de documentos, notas técnicas e pareceres, decretos e resoluções que servem para análise a respeito do tema.
<b>PARANA</b>		
	<b>LEI OU DOCUMENTO</b>	<b>O QUE NOS DIZ:</b>
50	1998- Lei 12.095- Reconhece a Língua de Sinais.	Reconhece a Língua de Sinais; incluiu no currículo da rede pública de ensino a Língua de sinais. Lik: <a href="http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&amp;codAto=2626&amp;codItemAto=17854">http://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&amp;codAto=2626&amp;codItemAto=17854</a>
51	Processo Nº 730/03 Deliberação Nº 02/03, pelo Conselho Estadual do Paraná,	Assegura o AEE, a oferta de Educação Bilíngue para surdos Destaca no cap. I que a Educação Especial é modalidade da educação Básica para alunos como necessidades educacionais especiais- qualidade. Art. 2º dever constitucional do Estado e da família oferecida preferencialmente na rede regular de ensino desde a educação infantil. Cap. II DAS Necessidades Educacionais Especiais Definidas pelos problemas de aprendizagem de caráter temporal ou permanente e pelos recursos e apoios que a escola deve proporcionar para quebra de barreiras. Art. 6º alunos com I dificuldade de aprendizagem e limitação; distúrbios ou deficiências; II- Dificuldade na comunicação, utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis. III- Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos. IV- Superdotação ou altas habilidades. Art. 7º Quando a escola não puder prover- vai para escolas especiais. Art. 12 e 13 Apoio e serviço especializado Art. 13º professor intérprete- serviço de apoio- SRM- CAEE. Art. 4 serviços assegurados: CMAE- E.Especial- Classes. Art. 15º As mantenedoras poderão criar outros serviços e apoios pedagógicos especializados afins (SUPORTE?) Cap. VII- Formação de professores Item 6: "b) Professor-intérprete- profissional bilíngue (Língua de Sinais/Língua Portuguesa), atuante no ensino regular onde há alunos surdos usuários da Língua de Sinais, como meio de comunicação corrente, nas situações cotidianas e regularmente matriculada nos diferentes níveis e modalidades da educação básica da rede pública de ensino. O Intérprete não substitui o professor." d) Professor de apoio permanente em sala de aula- habilitado ou especializada em educação especial presta atendimento ao aluno, contínuo e intenso, auxilia o regente. G) Sala de Recurso- Professor habilitado ou especializado em educação especial suplementa (superdotados) e complementa (demais); o atendimento educacional em classe comum. Pode ser individual ou em pequenos grupos com necessidades semelhantes em contraturno. Link: <a href="http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022003.pdf">http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022003.pdf</a>
52	2010- PL Nº 126/10 de 16 de março de 2010	Cria o Programa de Apoio as Instituições filantrópicas que oferecem, exclusivamente Educação Básica na modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado. Buscando garantir espaços especializados para o percurso escolar onde o governo do Paraná busca por meio do projeto de lei assegurar os espaços especializados constando de 13 artigos para apreciação da Assembleia Legislativa. Link: <a href="http://www.alep.pr.gov.br/sc_integras/projetos/PRO2010000126.html">http://www.alep.pr.gov.br/sc_integras/projetos/PRO2010000126.html</a>
<b>RELACIONADOS AOS MOVIMENTOS SOCIAIS SURDOS</b>		
53	1856 Criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos	Criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que hoje se chama INES Instituto Nacional de Educação de Surdos. Durante o século XIX, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com ações para a educação. <a href="http://www.ines.gov.br/uploads/institucional/Doc-INES-01.jpg">http://www.ines.gov.br/uploads/institucional/Doc-INES-01.jpg</a> - Criado em 1856, por iniciativa do francês Edward Huet, professor surdo; a convite do Imperador, o Instituto teve suas primeiras atividades financiadas por donativos até 1857, quando a lei orçamentária destinou-lhe recursos públicos e o transformou em instituição particular subvencionada (Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857), posteriormente assumida pelo Estado. <a href="http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf">http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf</a>

54	1880 Congresso de Milão na Itália	Definindo o método oral como o melhor método para o ensino de surdos. Isolamento cultural do povo surdo”, já que a proibição dessa língua tem por consequência a negação da cultura e da identidade surdas. Seguindo a orientação do Congresso de Milão, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos também proibiu a Língua de Sinais. (Lanna Junior, 2010, p.30). <a href="http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf">http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/publicacoesdeficiente/historia%20movimento%20politico%20pcd%20brasil.pdf</a>
55	1930, fundada a primeira Associação Brasileira de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro	A Associação Brasileira de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro, com um pequeno número de surdos ex-estudantes do INES afim de lutar pelo direito de serem educados na sua língua natural para superar as dificuldades que encontravam na integração. No entanto essa associação encontrou muitas dificuldades para manter-se e foi desativada pois além das dificuldades de verbas, não possuía estatuto. Autores: Monteiro (2006), Klein (2006); Lanna Junior (2010), Documentos da FENEIS, também em: <a href="http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf">http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo6.pdf</a> a partir daí outras associações e federações foram sendo criadas em todo o país.
56	1951, criação da Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf – WFD)	Com sede na Finlândia, teve influência na formação e incentivo à liderança surda e influência decisiva nas recomendações da UNESCO, em 1984, para o reconhecimento formal da Língua de Sinais como língua natural das pessoas surdas, garantindo que crianças surdas tivessem acesso a ela o mais precocemente possível nos países desenvolvidos.
57	1960- Willian Stokoe publica o livro <i>Language Structure: an outline of the visual communication system of the american deaf</i> (Estrutura de Linguagem: uma abordagem do sistema de comunicação visual do surdo americano)	Afirma que a língua de sinais americana tinha todas as características da língua oral. Ao se conferir <i>status</i> de “língua” à Língua de Sinais, os surdos puderam reafirmar com mais força e argumentação a importância do uso e difusão da língua de sinais bem como a inserção da mesma como língua natural, de instrução e ensino para todos os surdos no mundo.
58	1970- Intensificação dos Movimentos Sociais	Os movimentos sociais, antes silenciados pelo autoritarismo, ressurgiram como forças políticas.
59	1978- É fundada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo).	Fundada por profissionais ouvintes dedicados as causas das pessoas surdas. Posteriormente os surdos concorreram a eleições e ocuparam a diretoria da Feneida substituindo o nome da instituição para FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos), em 1983.
60	1981- ONU proclama o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), sob o tema “Participação Plena e Igualdade”	O advento do AIPD colocou as pessoas com deficiência no centro das discussões, no Brasil e no mundo. A Comissão Nacional do AIPD foi instalada, no Brasil pelos Decretos nº 84.919 e nº 85.123, respectivamente, de 15 de julho e 10 de setembro de 1980. Instituída no Ministério da Educação e Cultura, a Comissão Nacional do AIPD era formada por representantes do Poder Executivo, de entidades não governamentais de reabilitação e educação de pessoas com deficiência, bem como pelas interessadas na prevenção de acidentes de trabalho, trânsito e domésticos. Não havia na Comissão Nacional do AIPD nenhuma vaga para entidades formadas por pessoas com deficiência, o que foi motivo de grande insatisfação por parte do movimento. Posteriormente insere-se pessoas com deficiência e sofre denúncias pelo caráter ilustrativo que desempenhavam Lanna Júnior (2010, p.41-43)
61	1983- FENEIDA tem o nome trocado por FENEIS	Um grupo de surdos organiza uma Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, que ganhou força e legitimidade reivindicando junto a Federação espaço para trabalhar. Num primeiro momento não tiveram êxito, posteriormente concorreram a diretoria da FENEIDA e saíram vitoriosos assumindo a diretoria, reestruturando o Estatuto da instituição que teve modificação do nome para FENEIS <sup>200</sup> (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos). Uma mudança que refletiu em uma nova perspectiva, um novo tempo para os surdos. (ALBRES, p.72-77). Disponível em: <a href="http://feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Estudo-Pol%C3%ADtica-L%C3%ADnquistica.pdf">http://feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Estudo-Pol%C3%ADtica-L%C3%ADnquistica.pdf</a>

<sup>200</sup> Segundo Campello e Rezende (2014); Beserra, Melo e Souza (2011), Monteiro (2006) e Klein (2006), Houve uma Assembléia Geral no dia 16 de maio de 1987 a qual marcou a data de fundação da FENEIS, muitos representantes de associações de surdos de vários estados brasileiro estiveram presentes dando legitimidade a fundação. Esta é a marca do reconhecimento da Libras como língua brasileira e a tomada do movimento de fato pelo direito a língua de sinais nas escolas, principalmente para as crianças surdas, mas também quanto a cultura, o trabalho e o lazer aos adolescentes, jovens e adultos surdos brasileiros.



62	1983- Organização da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos	Um grupo de surdos organizou a Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos. O grupo ganhou força e legitimidade ao reivindicar à Feneida espaço para seu trabalho, o que foi negado naquele momento, Lanna Júnior (2010, p.57) Em 1987, a Feneida vivia um processo de desgaste financeiro, com lutas internas geradas, também, pela pressão dos surdos da Comissão de Luta pelos Direitos dos Surdos, quando foi eleita uma chapa presidida pela surda Ana Regina Campello. A nova diretoria reestruturou seu Estatuto e passou a denominá-la de Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis).
63	1987 - Fundação da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis)	A Assembleia Geral de 16 de maio de 1987 marcou a data de fundação da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis), estando presentes representantes de associações de surdos de vários Estados brasileiros. (LANNA JÚNIOR, 2006, p.57)
64	1993- Criação do Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda	A Feneis criou o Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda, consolidando as pesquisas linguísticas da Libras, com pesquisadores surdos participando. Libras é a sigla votada e aprovada pela Feneis para denominar a Língua Brasileira de Sinais. Oficializada em 2002 pela Lei 10.436/2002 e regulamentada pelo Decreto 5626/2005.
65	2001- Programa Nacional de Apoio à Educação do Surdo, realizado pela FENEIS-RJ em parceria com o MEC e com o INES	Houve capacitação de professores surdos, intérpretes e professores bilíngues para atuação em escolas inclusivas por meio do Programa Nacional de Apoio à Educação do Surdo, realizado pela FENEIS-RJ em parceria com o MEC e com o INES, desenvolvendo métodos de ensino e materiais didáticos para serem utilizados com os alunos surdos.
66	2003- fundação da Confederação Brasileira de Surdos (CBS)	É fundada a Confederação Brasileira de Surdos (CBS)
67	2005- consulta pública da Regulamentação da LEI da LIBRAS	Nos dias 16 e 21 de março várias reuniões técnicas foram organizadas para a consulta pública da Regulamentação da LEI da LIBRAS na Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), onde participaram diversas instituições e universidades públicas, cujas propostas de regulamentação da Lei 10.436 foram enviadas à Casa Civil e essas foram finalmente aprovadas através do Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005).

Organização da autora: 2015/2016/2017

## APÊNDICE 6

### QUADRO 8 – EDUCAÇÃO BILÍNGUE NOS DOCUMENTOS LEGAIS, NORMATIVOS E DA SOCIEDADE

POLÍTICA	DESTAQUE SOBRE A EDUCAÇÃO BILÍNGUE
1994- Declaração de Salamanca- UNESCO. +*-	Item 19- específico ao surdo – destaque sobre a importância da língua de sinais como meio de comunicação entre os surdos; garantia de acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação dos surdos pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares. É tida como o mais importante marco mundial na difusão de uma filosofia educacional inclusiva.
2000- Lei 10098/00 de 19 /12/ 2000	Art. 2º I- Acessibilidade nas comunicações (que dificultam a expressão ou recebimento de mensagens). Capítulo VII- Art. 17, 18, 19, trata do acesso a língua de sinais- Governo FHC.
2002- Lei 10.436 de 24 de abril de 2001.	Oficializa a Libras como segunda língua oficial brasileira: 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. No Parágrafo único destaca que a Língua Brasileira de Sinais não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.
2005- Decreto 5626	Define quem é a pessoa surda e a pessoa deficiente auditiva, apresenta a diferença por meio da cultura surda: língua de sinais e experiência visual. Apresenta a educação bilíngue e a formação de profissionais para trabalhar com surdos.
2008- POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.	Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. <u>Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.</u>

<p>2008- CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Decreto Legislativo nº 186/2008 – Decreto nº 6.949/2009</p>	<p>Art. 21º Língua de Sinais- aceitar e facilitar em trâmites oficiais o uso da língua de sinais – reconhecer e promover o uso da língua de Sinais (podem escolher). Art.23º - Item 3, b) Língua de Sinais e promoção de identidade linguística da comunidade surda. C) nas línguas e modos mais adequados que favoreçam o máximo do desenvolvimento acadêmico social. 4- <u>Professores habilitados, professores capacitados.</u> 5- Acesso ao ensino superior, formação continuada em igualdade de condições (Não é esvaziamento na aprendizagem) é igualdade.</p>
<p>2009- DECRETO Nº 6.949, DE 25 DE AGOSTO DE 2009.</p>	<p>Destaca que Deficiência é um conceito em evolução. No Art. 2º definições para os propósitos da convenção: que Comunicação: abrange línguas... acessíveis - Língua: abrange as faladas e de sinais e outras formas não faladas. Art. 24 educação com igualdade – item 3) - ensino na modalidade linguística delas L.Sinais. 3, b) facilitar o aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda. Ítem 4) medidas: <u>professores habilitados para o ensino de língua sinais em todos os níveis.</u> Art.9 intérpretes. Art. 30 Item 4) Igualdade mesmo com a L.Sinais e cultura surda.</p>
<p>2010- Lei Nº 12.319 de 1/09/ 2010.</p>	<p>Regulamenta a profissão de Tradutor Intérprete de Libras.</p>
<p>2010- Decreto 7.387 de 9/12/ 2010.</p>	<p>No Inventário Nacional da Diversidade Linguística a Libras aparece entre os diferentes grupos que formam a sociedade brasileira – referências culturais brasileiras. As LÍNGUAS DE SINAIS diferenciam-se das demais categorias de línguas relacionadas por sua modalidade visuoespacial. Dentre as línguas de sinais existentes no Brasil, a mais difundida é a Libras, sobretudo pelo fato de ser reconhecida legalmente. A Libras é usada em várias cidades de todas as regiões do país é difundida a partir das redes sociais estabelecidas especialmente pelos surdos brasileiros por meio das associações de surdos, mesmo antes da era da Internet. O estudo científico da Libras é recente, assim como da língua de sinais Ka'apor, falada por indivíduos de etnia homônima no Maranhão. Estudos apontam para a existência de outras línguas de sinais nativas no país, como é o caso da língua de sinais da cidade de Jaicós, no povoado de Várzea Queimada, no Piauí. Embora haja indícios documentais da existência dessas línguas, ainda é necessária a realização de pesquisas para sua identificação e documentação (Guia de pesquisa e documentação para o INDL, v.1. p.22, Disponível em: &lt; portal.iphan.gov.br&gt;).</p>
<p>2010- NOTA TÉCNICA Nº 19 / 2010 / MEC / SEESP / GAB de 08/09/ 2010</p>	<p>Destaca que na <u>organização e oferta</u> desses serviços devem ser considerados os seguintes aspectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de profissional tradutor e intérprete de LIBRAS e de guia-intérprete para alunos surdocegos seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola pela educação especial, em articulação com o ensino comum.</li> </ul>
<p>2011- Decreto 7.611/2011</p>	<p>Altera o Decreto 6.253/07 em seu artigo 5º; trata do aprimoramento do AEE; implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e formação continuada de professores principalmente para o uso da Libras e do braile.</p>
<p>2011- NOTA TÉCNICA Nº 08 / 2011 / MEC / SEESP / GAB, de 20 de abril de 2011.</p>	<p>Trata da Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais</p> <p>b) Texto em formato digital acessível – Língua Portuguesa/ Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): disponibilização do exame em formato digital acessível, de modo que o texto seja apresentado em Língua Portuguesa em formato impresso convencional, tendo como opção para o estudante usuário de LIBRAS a janela com a tradução e interpretação em LIBRAS.</p>
<p>2013- Lei 5.016 DE 11 DE JANEIRO DE 2013.</p>	<p>Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais Voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências.</p>
<p>2013- NOTA TÉCNICA Nº 123 / 2013 / MEC / SECADI /DPEE de 24 de setembro de 2013;</p>	<p>Sobre LIBRAS, quantas são as escolas públicas de educação básica, institutos federais e universidades que contam com esse recurso? De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica MEC/INEP/2012, foram registradas 3.012 escolas públicas da educação básica com docentes tradutores / intérprete de LIBRAS e segundo o Censo Escolar da Educação Superior, foram registrados 1. 787 Instituições de Ensino Superior que oferecem tradutor/intérprete de LIBRAS; p 158:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As atividades de profissional tradutor e intérprete de LIBRAS e de guia-intérprete para estudantes surdocegos seguem regulamentação própria, devendo ser orientada sua atuação na escola pela educação especial, em articulação com o ensino comum;</li> </ul>

<p>2014- LEI Nº 13.005/ 2014</p>	<p>Aprova o Plano Nacional de Educação o qual assegura na Meta 4, estratégia 4.7 a educação bilíngue para surdos.</p> <p>1.11. Priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica;</p> <p>4.13. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores(as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;</p> <p>5.7. Apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.</p> <p>7.8. Desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos;</p>
<p>2015- Lei Nº 13.146 de 6 de julho de 2015.</p>	<p>Art. 28: IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; 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;</p> <p>XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;</p> <p>XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas.</p> <p>§ 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:</p> <p>I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;</p> <p>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.</p>
<p>CEE/PARANÁ- Lei 12.095/1998</p>	<p>Reconhece a Língua de Sinais e a incluem no currículo do Estado.</p> <p>Art. 2º. A rede pública de ensino, através da Secretaria de Estado da Educação, deverá garantir acesso à educação bilíngue (libras e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os alunos portadores de deficiência auditiva.</p> <p>Também prevê a inserção dos profissionais como: tradutor intérprete e instrutor surdo.</p>
<p>Deliberação Nº 02/03, pelo Conselho Estadual do Paraná,</p>	<p>Assegura o AEE, a oferta de Educação Bilíngue para surdos</p> <p>Art. 11 Para assegurar o atendimento educacional especializado os estabelecimentos de ensino deverão prever e prover: VIII. oferta de educação bilíngue.</p> <p>Art. 13º professor intérprete- serviço de apoio- SRM- CAEE. Art. 4 serviços assegurados: CMAE- E.Especial- Classes. Art. 15º As mantenedoras poderão criar outros serviços e apoios pedagógicos especializados afins (SUPORTE?)</p> <p>Cap. VII- Formação de professores</p> <p>Item 6: “b) Professor-intérprete- profissional bilíngue (Língua de Sinais/Língua Portuguesa), atuante no ensino regular onde há alunos surdos usuários da Língua de Sinais, como meio de comunicação corrente, nas situações cotidianas e regularmente matriculada nos diferentes níveis e modalidades da educação básica da rede pública de ensino. O Intérprete não substitui o professor.”</p> <p>Art.17: § 1º - Deverá ser assegurada a oferta de educação bilíngue nas classes especiais para alunos surdos.</p> <p>Art. 19 A criação de Escola Especial é ato pelo qual o representante legal da mantenedora expressa a disposição de ofertar Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, exclusivamente para alunos com necessidades educacionais especiais, com graves comprometimentos, múltipla deficiência ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas. § 1º Em face das condições específicas associadas à surdez, o estabelecimento de ensino que ofertar Educação Básica exclusivamente para surdos, deverá assegurar proposta de educação bilíngue e comprovar o domínio da língua de sinais pela direção, equipe técnico-pedagógica e corpo docente.</p>

Criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857	Criação do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos que hoje se chama INES Instituto Nacional de Educação de Surdos. Criado em 1856, por iniciativa do francês Edward Huet, professor surdo; a convite do Imperador, o Instituto teve suas primeiras atividades financiadas por donativos até 1857, quando a lei orçamentária destinou-lhe recursos públicos e o transformou em instituição particular subvencionada (Lei nº 939, de 26 de setembro de 1857), posteriormente assumida pelo Estado.
Primeira Associação Brasileira de Surdos-Mudos RJ	Criada com objetivo de lutar pelo direito de serem educados na sua língua natural para superar as dificuldades que encontravam na integração, não possuía estatuto. Documentos da FENEIS.
Criação da Federação Mundial de Surdos (World Federation of the Deaf – WFD)- 1951	Com sede na Finlândia, influenciou na formação e incentivo à liderança surda e influência decisiva nas recomendações da UNESCO, em 1984, para o reconhecimento formal da Língua de Sinais como língua natural das pessoas surdas.
Publicado por Willian Stokoe o livro: Estrutura de Linguagem: uma abordagem do sistema de comunicação visual do surdo americano- 1960	O livro afirmava que a língua de sinais americana apresentava gramática completa e todos os requisitos para ser considerado língua de instrução e ensino dos surdos no mundo.
FENEIDA tem o nome trocado por FENEIS- 1983	Um grupo de surdos após concorrer as eleições e vencer, assume a diretoria da FENEIDA, reestruturando o Estatuto da instituição e modificando o nome para FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos), buscando mudança de compreensão de quem são os surdos, saindo da lógica da deficiência auditiva para a ideia de surdez enquanto diferença. <a href="http://feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Estudo-Pol%C3%ADtica-L%C3%ADnguistica.pdf">http://feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Estudo-Pol%C3%ADtica-L%C3%ADnguistica.pdf</a>
Fundação da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis)- 1987	Uma Assembleia Geral no dia 16 de maio de 1987 funda a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo (Feneis).
Criação do Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda-1993	A Feneis criou o Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda, realizando pesquisas na área da linguística da Libras.
Programa Nacional de Apoio à Educação do Surdo, realizado pela FENEIS-RJ em parceria com o MEC e com o INES-2001	Desenvolveu-se elaboração de materiais didáticos e capacitação de professores surdos e ouvintes bilíngues e intérpretes para atuar em escolas inclusivas por meio do Programa Nacional de Apoio à Educação do Surdo, realizado pela FENEIS-RJ em parceria com o MEC e com o INES.
Consulta pública da Regulamentação da LEI da LIBRAS-2005	Nos dias 16 e 21 de março várias reuniões técnicas foram organizadas para a consulta pública da Regulamentação da LEI da LIBRAS na Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), onde participaram diversas instituições e universidades públicas, cujas propostas de regulamentação da Lei 10.436 foram enviadas à Casa Civil e essas foram finalmente aprovadas através do Decreto 5626/2005 (BRASIL, 2005).

Organização da autora – 2016/2017

## APÊNDICE 7

**QUADRO 9 – RECONHECIMENTO E REGULAMENTAÇÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA NO CURRÍCULO E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO PARANÁ:**

Local	Lei
<p align="center"><b>FOZ DO IGUAÇU</b></p> <p>Prefeito: Dobrandino Gustavo da Silva Secretário: Elizeu Liberato</p>	<p><b>Nº 2055 DE 19 DE DEZEMBRO DE 1996</b> Reconhece oficialmente no município a Libras como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Art. 2- Determina que nas repartições públicas haverá intérpretes Art. 3- Inclui como <u>disciplina na rede municipal de ensino, estende ao magistério e instituições que atendem portadores de deficiência auditiva.</u></p>
<p align="center"><b>ESTADO DO PARANÁ</b></p> <p>Governador: Jaime Lerne Secretário de Estado da Educação: Ramiro Wahrhaftig</p>	<p><b>Nº 12.095 DE 11 DE MARÇO DE 1998</b> Reconhece oficialmente pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. A assembléia Legislativa do Paraná decretou Art.2- Art. 2º. A rede pública de ensino, através da Secretaria de Estado da Educação, deverá <u>garantir acesso à educação bilingüe (libras e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os alunos portadores de deficiência auditiva.</u> Art. 3º. A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, deverá ser incluída como <u>conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível de 2º e 3º graus.</u> Parágrafo único. Fica <u>incluída a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no currículo da rede pública de ensino e dos cursos de magistério de formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais.</u> Art. 4º. A Administração Pública, direta, indireta e fundacional através da Secretaria de Estado da Educação manterá em seus quadros funcionais profissionais surdos, bem como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino em suas instituições. Art. 5º. A Administração Pública do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação e seus órgãos, a esta Secretaria ligados, oferecerá através das entidades públicas, diretas, indiretas e fundacionais, cursos para formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Art. 6º. Ensino de Libras Art. 8º. Para os propósitos desta lei e da Linguagem Brasileira de Sinais, os intérpretes serão preferencialmente ouvintes e os instrutores, preferencialmente surdos.</p>
<p align="center"><b>MUNICÍPIO DE CAMPO MOURÃO</b></p> <p>Prefeito: Tauillo Tezelli</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Não fala sobre formação de professores</b></li> </ul>	<p><b>Nº 1184 DE 31 DE AGOSTO DE 1998</b> Reconhece oficialmente no município a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como meio de comunicação objetiva e de uso corrente e dá outras providências. A câmara municipal aprovou e o prefeito sancionou. Art. 1. Reconhece Parágrafo Único: Compreende como Língua Brasileira de Sinais o meio de comunicação de natureza visual motora com estrutura gramatical própria, utilizando-se da forma de expressão do surdo, oriundo da respectiva comunidade. Art. 5. Destaca que a Lei tem prazo de 360 dias para ser regulamentada pelo poder executivo. Saiu do Paço Municipal em 10 de outubro de 1998.</p>
<p align="center"><b>MUNICÍPIO DE MARINGÁ</b></p> <p>Prefeito: Jairo Morais Gianoto</p>	<p>Nº 4614/1998 Reconhece oficialmente no município como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e dá outras providências. A Câmara aprova e o município sanciona Art. 7. Nas repartições públicas se compromete em prover intérpretes. Art. 8. Procura destacar que intérpretes serão preferencialmente ouvintes e os instrutores preferencialmente surdos. Art. 10. O poder executivo tem o prazo de 60 dias para regulamentação 13 de agosto de 1998 Nº LEI 4618/98 <u>Sancionada a lei que prevê formação para professores, intérpretes, pais e outros relacionados a língua de sinais e docência para surdos.</u></p>
<p align="center"><b>MUNICÍPIO DE GUARAPUAVA</b></p> <p>Prefeito: Vitor Hugo Ribeiro Burko. Secretário de administração: Sérgio Luiz Ribeiro Vitorassi.</p>	<p><b>Nº 794/98 17 de setembro de 1998</b> Reconhece oficialmente no município como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a língua gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dispõe sobre a implantação das LIBRAS como língua oficial na rede</p>

Local	Lei
	<p>pública de ensino para surdos.  Art.2. na rede pública de ensino <b><u>garante o acesso a educação bilíngue desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino a todos os surdos.</u></b>  Art. 3. Institui a Libras como <b><u>conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área da surdez.</u></b>  Parágrafo Único: Incluída a Libras no currículo da rede municipal.  Art. 4. Compromete-se em manter em seu quadro público profissionais surdos e intérpretes.  Art. 5. Compromete-se com a oferta de cursos para formação de intérpretes.  Art. 6. <b><u>Cursos periódicos de Libras para professores, familiares, comunidade geral</u></b></p>
<p><b>SÃO JOSÉ DOS PINHAIS</b></p> <p>Prefeito: Luiz Carlos Setim  Secretária da Educação:  Neide Maria Ferraz Setim</p>	<p><b>Nº 65 DE 7 DE DEZEMBRO DE 1998</b>  Reconhece a Libras e dispõe sobre a implantação desta como língua oficial na rede pública municipal de ensino para portadores de surdez.  Art. 2. Destaca que o município deve <b><u>garantir educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) da educação infantil até os níveis mais elevados de ensino.</u></b>  Art. 3. A Libras deve <b><u>ser oferecida em cursos de capacitação aos profissionais de todas as etapas de ensino do município e inserida no currículo da rede pública municipal de ensino.</u></b>  Art. 4. Compromete-se a ter no quadro próprio profissionais portadores de surdez com qualificação ou comprometidos em atingir qualificação e que dominem a língua brasileira de sinais.  Art. 5. Compromete-se em oferecer cursos para formação de intérpretes.  Art.6. Compromete-se em oferecer cursos periódicos de Libras para profissionais, familiares e comunidade.</p>
<p><b>MUNICÍPIO DE CASCAVEL</b></p> <p>Prefeito: Salazar Barreiros</p> <p>Secretário Municipal de Administração:  Dercio Galafassi.</p>	<p><b>LEI Nº 2967, DE 29 DE JUNHO DE 1999.</b>  Reconhece oficialmente, no município de cascavel, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a linguagem gestual codificada na língua brasileira de sinais - Libras - e dá outras providências.  Art. 2º A rede pública municipal de ensino deverá <b><u>garantir aos surdos o acesso à educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizado, desde a educação infantil até os níveis de ensino cuja responsabilidade seja do Município</u></b>  Art. 3º Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais - <b><u>Libras - no currículo da rede pública municipal de ensino.</u></b>  Art. 4º A nível de ensino fundamental, a Língua Brasileira de Sinais - Libras - deverá ser incluída como <b><u>conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área de surdez.</u></b>  Art. 5º A Administração Pública manterá em seus quadros funcionais profissionais surdos, bem como, através da Secretaria Municipal de Educação, intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, para seu processo de ensino-aprendizagem.  Art. 6º Compromete-se com a oferta de cursos periódicos de Libras para comunidade, familiares e cursos de formação de intérpretes.  Art.9. se necessário firmar convênios</p>
<p><b>MUNICÍPIO DE LONDRINA</b></p> <p>Prefeito: Antonio Casemiro Belinati  Secretário de Governo: Wilson Mandelli  Secretário de Educação: José Dorival Perez</p>	<p><b>Nº 7780 DE 28 DE JUNHO DE 1999</b>  Reconhece oficialmente a Libras no município  Art. 2. <b><u>Garantia de educação bilíngue</u></b> dentro dos níveis de ensino de responsabilidade do município.  Art.3. <b><u>Inclui a Libras no currículo do município.</u></b>  Art.5. Garantia por meio de concurso público de profissionais surdos e intérpretes.  Art. 6. Compromete-se com <b><u>a oferta de cursos periódicos para professores, comunidade e também para formação de intérpretes.</u></b>  Art. 7. Oferta de intérpretes em repartições públicas.  Art. 8. Intérpretes preferencialmente ouvintes e instrutores preferencialmente surdos.  Art.9. Se necessário firmar convênios.</p>
<p><b>MUNICÍPIO DE ARAUCÁRIA</b></p> <p>Prefeito: Rizio Wachowicz</p>	<p><b>Nº 1174/2000 de 24 de abril de 2000.</b>  Institui a Libras como língua oficial e dá outras providências.  Art. 2. Destaca que a administração pública viabilizará aos portadores de deficiência auditiva acesso <b><u>a uma educação bilíngue no processo ensino-aprendizagem, a todos os alunos matriculados na rede regular.</u></b>  Art. 3. Compromete-se com o ensino <b><u>da Libras na capacitação de professores em todos os níveis e modalidades.</u></b>  Art. 4. Incentivar, admitir e manter profissionais surdos ou não, que dominem a Libras visando o processo de ensino-aprendizagem.  Art. 5. Compromete-se com cursos periódicos de formação de intérpretes.  Parágrafo Único: UMA CONTRADIÇÃO- Os cursos referidos no “caput” destinam-se aos portadores de deficiência auditiva, seus familiares e a comunidade em geral.</p>

Local	Lei
<p><b>MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA</b></p> <p>Prefeito Municipal: PÉRICLES DE HOLLEBEN MELLO</p> <p>Secretário Municipal de Administração e Negócios Jurídicos: CLAUDIMAR BARBOSA DA SILVA</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Não fala de formação de professores</b></li> </ul>	<p><b>LEI ORDINARIA Nº 6820 de 20 de novembro de 2001</b></p> <p>Parágrafo Único: compreende a Libras como língua natural do surdo, modalidade gestual-espaco-visual, com estrutura gramatical própria, oriunda das comunidades surdas que consubstancia a forma de expressão e cultura surda.</p> <p>Art. 2. <b>Garantia de educação bilíngue</b> aos surdos.</p> <p>Art. 3. <b>Libras incluída no currículo municipal</b> de ensino.</p> <p>Art.4. Deve manter no quadro: I- profissionais surdos e intérpretes de Língua de sinais. II- oferecer cursos de formação de intérpretes; III- oferecer cursos de Libras; IV- manter intérpretes nas repartições públicas.</p> <p>Art.5. Intérpretes serão ouvintes e os instrutores surdos (não apresenta a palavra PREFERENCIALMENTE COMO NAS DEMAIS)</p> <p>Art.6. se necessário firmar convênios</p>
<p><b>MUNICÍPIO DE GUARATUBA</b></p> <p>Prefeito municipal: José Ananias dos Santos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Não fala de formação de professores</b></li> </ul>	<p><b>Nº 1014 DE 28 DE DEZEMBRO DE 2001</b></p> <p>Art. 2. <b>Garantia de educação bilíngue em todos os níveis de responsabilidade do município</b> aos portadores de deficiência auditiva.</p> <p>Art. 3. A administração pública compromete-se em manter em seu quadro profissionais surdos e intérpretes para o processo de ensino-aprendizagem.</p> <p>Art.4. Compromete-se em oferecer cursos de formação de intérpretes.</p> <p>Art. 5. Intérpretes preferencialmente ouvintes e instrutores preferencialmente surdos.</p>
<p><b>MUNICÍPIO DA LAPA</b></p> <p>Prefeito: Paulo César Fiates Furiati</p>	<p><b>Nº 1594 DE 17 DE DEZEMBRO DE 2001.</b></p> <p>Reconhece oficialmente a Libras no município como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, como língua gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e dispõe sobre a implantação da Libras como língua oficial na rede pública municipal de ensino para portadores de surdez.</p> <p>Art.2. <b>Garantia de acesso a educação bilíngue</b> (LIBRAS, Língua Portuguesa) a todos os portadores de surdez.</p> <p>Art.3. <b>Inserção da Libras como conteúdo obrigatório nos cursos de capacitação e aperfeiçoamento na área da surdez.</b></p> <p>Art.4. Garantia no quadro próprio de profissionais especializados na língua brasileira de sinais.</p> <p>Art.5. Compromete-se em oferecer cursos periódicos de Libras.</p>
<p><b>MUNICÍPIO DE IBIPORÃ</b></p> <p>PrefeitoMunicipal: REINALDO GOMES RIBEIRETE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O único que destaca professores habilitados para atuar com surdos</li> </ul>	<p><b>LEI Nº 1.772/2002</b></p> <p>Art.1. Reconhece a língua de sinais e explica sua natureza.</p> <p>ART. 2º - A rede pública municipal de ensino, através da Secretaria Municipal da Educação deverá garantir <b>acesso à educação bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem</b>, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e Programa de Educação de Jovens e Adultos, a todos os alunos portadores de deficiência auditiva.</p> <p>Art. 3. <b>manterá em seus quadros professores habilitados na Língua Brasileira de Sinais</b>, para atuarem no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil, Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries e Programa de Educação de Jovens e Adultos.</p> <p>Art. 4. Compromete-se com a oferta de cursos periódicos de Libras.</p> <p>ART.5. Garantir no quadro profissional um surdo que domine a Libras</p>
<p><b>MUNICÍPIO DE TOLEDO</b></p> <p>Prefeito municipal: José Carlos Schiavinato</p> <p>Secretário de Administração: Luiz Alberto Cypriano</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Não fala de formação de professores</b></li> </ul>	<p><b>LEI “R”Nº49 DE 25 DE MAIO DE 2005</b></p> <p>Reconhece a Libras</p> <p>Art.3. Intérpretes preferencialmente ouvintes e instrutores preferencialmente surdos.</p>
<p><b>MUNICÍPIO DE ITAIPULÂNDIA</b></p> <p>Prefeito Municipal: Vendelino Royer</p>	<p><b>LEI Nº. 807/2005 DE 27 DE OUTUBRO DE 2005</b></p> <p>APROVA e sanciona a Lei que</p> <p>Art. 1º. A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, fica oficialmente reconhecida, pelo Município, como meio legal de comunicação e expressão a ela associadas.</p> <p>§ 2º. Destaca que a mesma não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.</p> <p>Art. 2º. Destaca que o Poder Público Municipal, deve <b>garantir o acesso à Educação Bilíngue (LIBRAS/ Língua Portuguesa)</b> no processo ensino aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, para todas as pessoas surdas de nosso município.</p> <p>Art. 3º. A LIBRAS, <b>deverá ser incluída como conteúdo/ disciplina obrigatória às salas especiais de surdos, salas de inclusão de surdos e/ou preferencialmente todas as séries do ensino regular do Município.</b></p> <p>Art. 4º. A Administração Pública, deverá manter em seus quadros funcionais profissionais surdos e intérprete da Língua Brasileira de Sinais no processo ensino –aprendizagem a todos os educandos surdos, devidamente matriculados.</p> <p>Parágrafo Único: O Município manterá profissionais surdos, instrutores de</p>

Local	Lei
	<p>LIBRAS, nas repartições públicas para oferecer cursos de LIBRAS a Comunidade.</p> <p>Art. 6º. O intérprete da Língua Brasileira de Sinais é o profissional que intermedeia a comunicação entre surdos e ouvintes que não compartilham da mesma língua, com o propósito de dar pleno acesso às pessoas surdas a informação e participação social.</p> <p>Parágrafo Único. O intérprete da Língua Brasileira de Sinais deverá ser ouvinte e bilíngue, ou seja, dominar LIBRAS e Língua Portuguesa.</p> <p>Art. 7º. O Instrutor de LIBRAS é profissional que ministrará cursos de Língua Brasileira de Sinais à comunidade ouvinte, que deseja fazer uso desta língua e é o responsável pela disciplina de LIBRAS.</p> <p>Parágrafo Único. O Instrutor de LIBRAS deverá ser surdo e profissional bilíngue, dominar LIBRAS e a Língua Portuguesa.</p> <p>Art.8º. A Administração Pública do Município <b><u>oferecerá cursos periódicos e LIBRAS, em diferentes níveis, para familiares de surdos, professores, intérpretes, funcionários públicos e comunidade em geral.</u></b> (Grifos e sublinhados da autora)</p>
<p>Processo Nº 730/03 Deliberação Nº 02/03, pelo Conselho Estadual do Paraná,</p>	<p>Assegura o AEE, a oferta de Educação Bilíngue para surdos</p> <p>Destaca no cap. I que a Educação Especial é modalidade da educação Básica para alunos como necessidades educacionais especiais- qualidade.</p> <p>Art. 2º dever constitucional do Estado e da família oferecida preferencialmente na rede regular de ensino desde a educação infantil.</p> <p>Cap. II DAS Necessidades Educacionais Especiais</p> <p>Definidas pelos problemas de aprendizagem de caráter temporal ou permanente e pelos recursos e apoios que a escola deve proporcionar para quebra de barreiras.</p> <p>Art. 6º alunos com I dificuldade de aprendizagem e limitação; distúrbios ou deficiências; II- Dificuldade na comunicação, utilização de outras línguas, linguagens e códigos aplicáveis. III- Condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos. IV- Superdotação ou altas habilidades.</p> <p>Art. 7º Quando a escola não puder prover- vai para escolas especiais. Art. 12 e 13 Apoio e serviço especializado</p> <p>Art. 13º professor intérprete- serviço de apoio- SRM- CAEE. Art. 4 serviços assegurados: CMAE- EEspecial- Classes. Art. 15º As mantenedoras poderão criar outros serviços e apoios pedagógicos especializados afins (SUPORTE?)</p> <p>Cap. VII- Formação de professores</p> <p>Item 6: "b) Professor-intérprete- profissional bilíngue (Língua de Sinais/Língua Portuguesa), atuante no ensino regular onde há alunos surdos usuários da Língua de Sinais, como meio de comunicação corrente, nas situações cotidianas e regularmente matriculada nos diferentes níveis e modalidades da educação básica da rede pública de ensino. O Intérprete não substitui o professor."</p> <p>d)Professor de apoio permanente em sala de aula- habilitado ou especializada em educação especial presta atendimento ao aluno, contínuo e intenso, auxilia o regente. G) Sala de Recurso- Professor habilitado ou especializado em educação especial suplementa (superdotados) e complementa (demais); o atendimento educacional em classe comum. Pode ser individual ou em pequenos grupos com necessidades semelhantes em contraturno. Link: <a href="http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022003.pdf">http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao022003.pdf</a></p>
<p>2010- PL Nº 126/10 de 16 de março de 2010</p>	<p>Cria o Programa de Apoio as Instituições filantrópicas que oferecem, exclusivamente Educação Básica na modalidade Educação Especial em Escolas ou Centros de Atendimento Educacional Especializado. Buscando garantir espaços especializados para o percurso escolar onde o governo do Paraná busca por meio do projeto de lei assegurar os espaços especializados constando de 13 artigos para apreciação da Assembleia. Legislativa. Link: <a href="http://www.alep.pr.gov.br/sc_integras/projetos/PRO2010000126.html">http://www.alep.pr.gov.br/sc_integras/projetos/PRO2010000126.html</a></p>

Fonte: [www.legislacao.pr.gov.br](http://www.legislacao.pr.gov.br) / Organização da autora - 2015



## APÊNDICE 8

**QUADRO 10 – APRESENTAÇÃO GERAL DE COMO OFERTARAM A EDUCAÇÃO PARA SURDOS QUANDO RECONHECIDA E REGULAMENTADA A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

<p><b>NÃO FALA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b></p> <p>INTEGRA – Só destaca o intérprete</p>	<p><b>FALA DA EDUCAÇÃO BÍLINGUE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> (em serviço ou curso de formação continuada-capacitação)</p>	<p><b>INTEGRA</b> –Reconhece a língua e sanciona, mas não ultrapassa significativamente o reconhecimento</p>
<p>1998 – MARINGÁ Se compromete em prover intérpretes para repartições públicas</p> <p>2001- PONTA GROSSA – destaca o intérprete, mas não fala sobre professores propriamente, destaca cursos de Libras. Libras no currículo das instituições e que instrutores serão surdos e intérpretes ouvintes, descarta o termo preferencialmente</p> <p>2001- GUARATUBA – Fala da educação bilíngue, formação intérpretes e instrutores mas não fala em capacitação de professores.</p> <p>2005- TOLEDO- só fala do intérprete, não fala a respeito dos professores.</p>	<p>ESTADO DO PARANÁ – LEI 12.095/98: Reconhece a Libras, insere no currículo das instituições e na formação de profissionais, destaca a Educação Bilíngue no processo de ensino aprendizagem de surdos desde a educação infantil.</p> <p>1998- GUARAPUAVA – Reconhece , destaca a garantia de educação bilíngue, insere como conteúdo obrigatório nos curso da área da surdez e no currículo da rede municipal, compromete-se com cursos periódicos para formação de professores</p> <p>1998- SÃO JOSÉ DOS PINHAIS – Reconhece, destaca a garantia de educação bilíngue; destaca a promoção de cursos de capacitação para todos os profissionais de todas as etapas de ensino- compromete-se em oferecer curso para intérpretes.</p> <p>1999- CASCAVEL – Reconhece a língua de sinais, destaca a garantia de educação bilíngue desde a educação infantil, de inserção no currículo, nas formações na área da surdez.</p> <p>1999- LONDRINA – Reconhece a Libras, destaca a garantia da educação bilíngue, da inserção da Libras no currículo municipal, cursos periódicos para professores; formação de intérpretes e contratação de instrutores.</p> <p>2000- ARAUCÁRIA – Institui a Libras como língua oficial, destaca o acesso dos surdos a educação bilíngue, compromete-se com o ensino da Libras aos alunos e em todos os níveis e modalidades para capacitação de professores. Compromete-se em admitir profissionais surdos ou não que dominem a Libras, compromete-se com cursos periódicos de formação de intérpretes. Apresenta uma contradição: os cursos referidos no caput destinam-se aos portadores de deficiência auditiva, seus familiares e a comunidade em geral. – não dá destaque a professores.</p> <p>2001- LAPA- Reconhece, dispõe sobre a implantação da Libras como língua oficial de ensino, destaca a garantia da educação bilíngue, da inserção da Libras nos cursos de capacitação e aperfeiçoamento na área. Garantia no quadro próprio de profissionais especializados na Libras</p> <p>2002- IBIPORÁ – Reconhece e explica a natureza da Libras, destaca a garantia da educação bilíngue desde a educação infantil, manterá no quadro professores habilitados na Libras</p>	<p>1996- FOZ DO IGUAÇU - Inclui como disciplina, nas escolas onde há surdos incluídos e no magistério. Destaca que haverá intérprete nas repartições públicas, mas não fala a respeito de formação de professores para o trabalho propriamente dito.</p> <p>1998- CAMPO MOURÃO - Reconhece e sanciona, estabelecendo prazo para que passe a vigorar.</p>

<p><b>NÃO FALA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b></p> <p>INTEGRA – Só destaca o intérprete</p>	<p><b>FALA DA EDUCAÇÃO BÍLINGUE E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> (em serviço ou curso de formação continuada-capacitação)</p>	<p><b>INTEGRA</b> –Reconhece a língua e sanciona, mas não ultrapassa significativamente o reconhecimento</p>
	<p>2005- ITAIPULÂNDIA – Reconhece, sanciona, destaca que não substitui a Língua Portuguesa, inclusão da Libras como disciplina onde os surdos estão incluídos – oferecerá curso a comunidade, alunos, pais e professores. PROCESSO 730/03- DELIBERAÇÃO 02/03- Educação bilíngue para surdos, com apoio de profissionais especializados, onde o intérprete não substitui o professor</p>	

Elaboração da Autora – 2016

## APÊNDICES DA SEÇÃO 4. CURSOS DE PEDAGOGIA

### APÊNDICE 9

#### QUADRO 11 – DEVOLUTIVAS POR MEIO DE *E-MAILS* QUANTO AS EMENTAS DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA. INSTITUIÇÕES 1-3

##### RETORNO SOBRE EMENTAS: MARÇO:

**1- INSTITUIÇÃO 1:** Estão revendo e atualizando site, não disponibilizaram; mas estão abertos para conversar sobre a ementa. (prof. E.)

##### **2- INSTITUIÇÃO 2:**

O curso de LIBRAS (...) dá noções básicas de sua identidade, sua cultura e língua, diferente dos ouvintes, e promover uma boa comunicação a qual vai facilitar a interação e unidade do trabalho que a empresa se propõe.

Objetivo: Aprender a se comunicar com surdos usando a LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais e adquirir informações básicas sobre a cultura surda.

Conhecer os aspectos mais relevantes da gramática da LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

Utilizar os conhecimentos adquiridos para obter melhor comunicação, agilizando troca de informações e desenvolvendo um trabalho de equipe.

Conhecer as características da Identidade e da Cultura Surda.

##### Conteúdos

- Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua língua e sua cultura
- Saudações / Apresentações
- Alfabeto Manual
- Numerais / Quantidades
- Advérbio de tempo e Condições climáticas
- Objetos / Partes da sala de aula
- Pessoa / Coisa / Animal
- Diálogos em LIBRAS
- Pronomes pessoais
- Pronomes demonstrativos / Advérbios de lugar
- Grau de escolaridade
- Localização / Ambiente de trabalho
- Advérbios de modo incorporados aos verbos
- Tipos de frases em LIBRAS

- Verbos e Incorporação de negação
- Perspectivas / Direção
- Localizações
- Advérbio de tempo e Calendário
- Profissão / Função e Ambiente de trabalho
- Meios de comunicação e Verbos
- Numerais ordinais
- Pronomes interrogativos / Pronomes indefinidos
- Família / Três geração de uma família
- Adjetivos
- Características das roupas / Pessoas / Animais
- Cores
- Fazer compra
- Treinamento de expressões facial e Corporal
- Conversação em LIBRAS

### 3- INSTITUIÇÃO 3:

Ementa só é liberada para alunos matriculados na Faculdade pelo portal acadêmico.

- A FACULDADE DIAS DEPOIS ENCAMINHOU O E-MAIL: **SEMA**

Curso: LICENCIATURA

Disciplina: COMUNICAÇÃO EM LINGUAGEM BRASILEIRAS DE SINAIS

Carga Horária: 40h

EMENTA

Estudo da história dos movimentos políticos organizados por associações de surdos e suas conquistas; a diferença entre linguagens e língua - implicações para se pensar os processos identitários; a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em suas singularidades linguísticas e seus efeitos sobre o desenvolvimento, aquisição da linguagem e produções culturais; o campo e objetos do campo "Estudos Surdos em Educação" bem como suas relações com a Psicologia Educacional; As bases epistemológicas das divergências das diferentes formas de se entender a inclusão de pessoas surdas.

OBJETIVOS

Instrumentalizar os acadêmicos para o estabelecimento de uma comunicação funcional com pessoas surdas. Favorecer a inclusão da pessoa surda no contexto escolar expandindo o uso da Libras.

Elaboração da autora – 2015

## APÊNDICE 10

### QUADRO 12 – RESPOSTA DAS INSTITUIÇÕES QUANTO A EMENTA E GRADE CURRICULAR- INSTITUIÇÕES 4-8.

#### 4- INSTITUIÇÃO 4:

Nós disponibilizamos o (plano de ensino/ementas), apenas para alunos matriculados ou que já realizaram as disciplinas e estão aprovados.

Atenciosamente,

#### **APÓS INSISTIR EM E-MAILS JUSTIFICANDO PESQUISA:**

Gostaria de saber qual a sua instituição?

Atenciosamente

'Não responderam mais a nenhum e-mail ou solicitação'.

#### 5- **INSTITUIÇÃO 5:** [www.xxx.edu](http://www.xxx.edu)- RESPOSTA AUTOMÁTICA, SEM CONTATO COM O PESQUISADOR, SEM CONCEDER DIREITO DE QUESTIONAR, VARIAS VEZES O

MESMO RETORNO.

Módulo Libras 1 ? 36 horas:

**6- INSTITUIÇÃO 6:**

As ementas não são disponibilizadas na página caso necessite favor enviar e-mail para [xxxxxxxxxxxxxxxx@gmail.com](mailto:xxxxxxxxxxxxxxxx@gmail.com) valor 15,00.

**NÃO TEM EMENTA NA PÁGINA MAS DISPONIBILIZOU VIA EMAIL.**

**7- INSITUIÇÃO 7:**

**Ementa**

Conceitos gerais. Tradução, interpretação e comunicação. Aspectos históricos da surdez. Identidades surdas: minorias linguísticas. A educação de surdos no Brasil e o intérprete de Libras. As correntes filosóficas: oralismo e comunicação total. Bilinguismo. Educação bilíngue para indivíduos com deficiência em áudio-comunicação. A legislação e a inclusão escolar. Sugestão de atividades. Linguagem e surdez: aspectos históricos da modalidade gestual-visual. Alfabeto manual e os sinais para o aprendizado e interpretação da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Fatores intervenientes na aprendizagem do indivíduo com deficiência de áudio-comunicação. Narrativas em libras. Noções espaciais, configurações de mão e expressões faciais. Libras (práticas). Gramática. Vocabulário. Revisão de sinais.

**8- INSITUIÇÃO 8:**

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL-Evolução histórica da educação especial no Brasil e no Paraná. Princípios norteadores da educação especial. Legislação e normas. Caracterização da clientela. Programas de atendimento. Formação de recursos humanos.

LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS-Apresentar os pressupostos teórico-históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos da Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS – a qual se constitui como sistema linguístico das comunidades de pessoas surdas no Brasil, contribuindo para a formação do professor de Educação Básica no contexto da Educação Inclusiva.

OS EMAILS FORAM TODOS REENVIADOS, No entanto apenas os 6 retornaram.

Elaborado da autora - 2015

## APÊNDICE 11

### QUADRO 13 – EMENTAS DO CURSO DE PEDAGOGIA - INSTITUIÇÕES 9 A 16.

**APRESENTAM A EMENTA NA PÁGINA DA INSTITUIÇÃO:**

**1- INSTITUIÇÃO 9:**

EMENTA - LIBRAS - LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS.-Aspectos clínicos e educacionais da surdez. A cultura das pessoas surdas. Análise das tendências educacionais: segregação e inclusão dos alunos surdos. Caracterização e desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): aspectos lógicos, morfológicos e gramaticais (sintaxe). Experimentação da utilização da libras: desenvolvendo a expressão gestual-visual- visual-especial. Análise do processo de tradução e interpretação: Libras/ Português, Português/Libras.

**2- INSTITUIÇÃO 10:**

Ementa .-Disciplina: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS- Carga horária: 60 h.- Série: 2ª.-Ementa: Introdução: aspectos clínicos, educacionais e sócio-antropológicos da surdez. A Língua de Sinais Brasileira - Libras: características básicas da fonologia. Noções básicas de léxico, de morfologia e de sintaxe com apoio de recursos audiovisuais; Noções de variação. Praticar Libras: desenvolver a expressão visual-especial.

**3- INSTITUIÇÃO 11:**

LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS A história dos movimentos políticos organizados por associações de surdos e suas conquistas. Os conceitos iniciais básicos sobre deficiência auditiva (surdez) e indivíduo surdo: identidade, cultura e educação. O processo de aquisição da linguagem da pessoa surda. Caracterização dos órgãos fonoarticulatórios. Quadro fonético. Como se desenvolveram as línguas de sinais e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. As singularidades linguísticas. A forma e estruturação da gramática da LIBRAS e o conjunto do seu vocabulário.

Bilinguismo.

**4- INSTITUIÇÃO 12:**

Ementa- NOÇÕES DE LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS – LIBRAS 1974 C/H 68 Retrospectiva histórica sobre os surdos. O ensino de Libras e noções básicas dos aspectos linguísticos.

**5- INSTITUIÇÃO 13:**

Ementa: Conhecimento e desenvolvimento das habilidades básicas necessárias para a aquisição da Libras – a Língua de modalidade visual e gestual das pessoas surdas. Abrange os conhecimentos gerais de comunicação visual, baseada em regras gramaticais da Língua de Sinais e do Segmento das Pessoas Surdas.

**6- INSTITUIÇÃO 14:**

EMENTA: Disciplina: Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS Ementa: Língua brasileira de sinais - LIBRAS – a língua da modalidade visual e gestual da comunidade surda. Abrangência visual baseada em regras gramaticais da língua de sinais e da cultura surda – acesso posterior.

**7- INSTITUIÇÃO 15:**

EMENTA- Noções básicas da estrutura linguística da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e de sua gramática bem como das especificidades da produção textual escrita do surdo. Análise do processo histórico da educação dos surdos. A perspectiva Bilingue e a aquisição da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em contexto para uma comunicação básica.

**8- INSTITUIÇÃO 16:**

EMENTA: LIBRAS – LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS Apresentar os pressupostos teórico-históricos, filosóficos, sociológicos, pedagógicos e técnicos da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – a qual se constitui como sistema lingüístico das comunidades de pessoas surdas no Brasil, contribuindo para a formação do professor de Educação Básica no contexto da Educação Inclusiva.

Fonte: Instituições diversas que oferecem o curso de pedagogia, encontradas por meio das páginas: Guia do estudante Abril; Paraná Vestibular; Cursos de pedagogia – Informações online.  
Elaborado pela autora - 2015

## APÊNDICE 12

### PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS.

#### 12A- PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS SOBRE S CURSOS DA PEDAGOGIA POR GÊNERO

POR GÊNERO	
Masculino	1
Feminino	9
Total	10

Organização da autora - 2017

#### 12B – INFORMAÇÕES SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA SOBRE OS CURSOS DE PEDAGOGIA

IDADE	ANO DE FORMAÇÃO		ACADÊMICO EM CURSO		RECEBEU FORMAÇÃO SUFICIENTE PARA TRABALHAR COM SURDOS?	
21 anos	2008	1	2013	1	SIM	3
26 anos						
30 anos	2010	1	2015	5	NÃO	6
32 anos						
36 anos	2013	1			TALVEZ	1
40 anos						
44 anos	2014	1				
45 anos						
51 anos						
52 anos						

Elaboração da autora – 2017

## 12.C – QUANTO A DISCIPLINAS SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS- TERMO ADEQUADO

TEVE OUTRAS DISCIPLINAS RELACIONADAS A EDUCAÇÃO DE SURDOS?		COMPREENDE QUE O TERMO MAIS ADEQUADO A TRATAR A PESSOA QUE NÃO OUVI É:		COMPREENDE QUE O TERMO MAIS CORRETO PARA A LÍNGUA QUE OS SURDOS SINALIZADORES SE COMUNICAM É:	
SIM	8	SURDO	7	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS	9
NÃO	2	SURDO OU DEFICIENTE AUDITIVO	1	LINGUAGEM DE SINAIS	1
		PORTADOR DE NECESSIDADES ESPECIAIS	1		
		DEFICIÊNCIA AUDITIVA	1		

Elaboração da autora – 2017

### 12D- LIBRAS NA GRADUAÇÃO

TEVE OU TEM LIBRAS NA GRADUAÇÃO?	
SIM	6
SIM ANTERIOR A FORMAÇÃO	1
NÃO. A GRADUAÇÃO NÃO OFERTOU LIBRAS	2
SIM MAS FOI SÓ PRÁTICA	1
TOTAL	10

Elaboração autora – 2017

## APÊNDICE 13

### EXCERTOS DAS ENTREVISTAS COM ACADÊMICOS E EGRESSOS DO CURSO DE PEDAGOGIA – REFERÊNCIA A PARTIR DE 2005

Entrevista semiestruturada, questões base:

- Identificação
- Qual o termo mais adequado em relação a pessoa que não ouve?
- Você aprendeu Libras na sua formação ou está aprendendo? Teve ou tem disciplina de Libras? E disciplinas que abordam temas sobre a educação de surdos?
- Acredita que recebeu formação suficiente para trabalhar com educação especializada? E com surdos?
- Você diria que o melhor para a educação de surdos seria a escola inclusiva ou a escola específica bilíngue? ou melhor...educação inclusiva ou educação bilíngue, qual sua compreensão disso?
- Alguma sugestão para o trabalho de formação de professores nessa área? (Educação especializada e para educação de surdos).
- Obs: Para os professores perguntar sobre recursos materiais e organização para o trabalho e sobre formação continuada.

Foram registradas mais questões sobre outros temas que não tem relação com o tema da tese. Organizamos neste quadro os entrevistados e as questões que podem responder ao problema da seção.

Nome/ idade 52/ masculino/ formado no curso de pedagogia, em instituição privada no ano de 2008.

**Usado na tese EP1- entrevistado de pedagogia 1**

- O termo adequado é surdo.
- Eu aprendi Libras antes da minha formação na graduação. Não tive a disciplina de Libras, meu curso e a instituição não ofertaram a disciplina, meu aprendizado foi o melhor que pude ter porque estava inserido no mundo dos surdos. Entendo que poderia ter mais horas de Libras na grade curricular dos cursos de pedagogia, e no meu caso nem tive, entendo que esse conhecimento deveriam ser mais abrangentes, eu tive disciplina de educação especial onde falaram sobre o respeito aos sujeitos surdos na sua singularidade, cultura e linguagem. Penso que embora a lei determine a disciplina fica apenas na pedagogia e deveria estar em todos os cursos e ainda com carga horária adequada.
- Se recebi formação suficiente? Bom acho que estamos sempre nos constituindo de aprendizado, nunca estamos prontos o suficiente.
- Acho importante o uso dos dicionários online, tem o do [acessobrasil.org](http://www.acessobrasil.org), mas também temos outros como o trilingue Capovilla. Acredito que a formação continuada é muito importante.
- Educação bilíngue, porque busca desenvolver e respeitar a primeira língua da criança surda, a Libras em parceria com a língua oral ou escrita do país em que vive.
- Que os surdos possam apresentar seus trabalhos em Libras e que possam ter acesso as publicações na sua língua e que os professores sejam preparados para o trabalho

Nome/ idade 30/ feminino / acadêmico pedagogia/instituição privada, em curso em 2015- **Usado na tese EP2- entrevistado de pedagogia 2**

- O termo mais adequado? Surdo ou deficiente auditivo.
- Vi um pouco na minha formação, fazia um pouco de Libras na escola por ter aluno surdo em sala até o ano passado, pois tenho magistério e já trabalho com as séries iniciais. Na última graduação que foi em Letras português foi discutido um pouco sobre a Libras e como o surdo aprende, foi muito de composição dos sinais e era uma professora surda e uma ouvinte, mas meu aprendizado foi fraco pois a graduação não favoreceu em nada a questão da pessoa no aluno surdo. Foram enxurradas de sinais e nada sobre as pessoas. Aprendemos sobre as deficiências mais comuns sobre deficiência intelectual, física, visual, mas sobre o TDAH e a surdez nem é mencionado, aprendi muito pouco se não tivesse a vivência não saberia nem por onde começar.
- Sobre ter recebido formação suficiente, não, acho que não. Falta muito! Na faculdade é só uma pincelada e só saber que existe não é suficiente, não pode ser base para atuar.
- Inclusão sempre! Pois a educação bilíngue não acontece, principalmente porque o regente normalmente não é formado e o intérprete não tem tempo de exercer as duas funções de interpretar e de aquisição da Libras.

**P. Poderia explicar melhor sua compreensão?**

- Sim, a educação bilíngue pra mim é aquela que o professor fica sozinho com o aluno e tem que se virar com tudo e o intérprete não está com ele, a preocupação é que não aconteça uma formação de professor que seja para trabalhar assim. Com o intérprete na inclusão cada um faz sua parte e todos ganham, na educação bilíngue os professores não estão prontos e vai resultar que o aluno vem com deficiências por causa do trabalho que ele não conseguiu realizar. Minha resposta é que a educação inclusiva é mesmo a melhor.
- Minhas sugestões é de maior especialização para o professor que receberá alunos surdos vindo de suas mantenedoras onde não fosse necessário que o professor se vire sozinho para atender. E que em todas as disciplinas da graduação venham sugestões de trabalho com a inclusão e não somente na matéria específica.

Nome/51 anos/feminino /formada em pedagogia instituição privada/ em curso 2015

**Usado na tese EP3- entrevistado de pedagogia 3**

- O termo mais adequado é portadores de necessidades especiais.
- Tive aulas teóricas de Libras e não sei nada ainda sobre leis e educação de surdos como deve ser, mas gostaria muito de conhecer. Por isso acredito que na pedagogia é preciso estágio para conhecer todas as áreas.
- Não tive outras disciplinas sobre portadores de necessidades especiais surdos e pouco sobre outras necessidades especiais, não tenho formação suficiente acho que é preciso ter muito mais aulas e estágios na área.
- Eu entendo muito pouco sobre políticas inclusivas e educação inclusiva ou mesmo de surdez. Deveria ter professores com especialização nessa área e que a gente possa conhecer escolas, salas e turmas com recursos para a gente aprender melhor e conhecer também. Mas **não digo que é educação bilíngue e nem educação inclusiva, porque**

<p><b>entendo que o direito é “EDUCAÇÃO DE QUALIDADE PARA TODAS AS CRIANÇAS”, não é o termo ou o modelo que incomoda, é a qualidade.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Falar de materiais e formação é complexo, precisamos pensar em materiais adaptados, muitas imagens, dicionário de Libras, e já tem vários e ainda precisamos, de mais cursos, mais formação, essa formação continuada é que ajudaria nas práticas</li> <li>Como sugestão eu digo que é preciso mais profissionais especializados para ensinar nos cursos de pedagogia, ter mais estágios com práticas para o profissional em formação.</li> </ul>
<p>Nome/ 21 anos/ feminino/ acadêmica do curso de pedagogia desde 2013/ instituição particular- <b>Usado na tese EP4- entrevistado de pedagogia 4</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O termo mais correto é deficiente auditivo porque ele usa linguagem de sinais e sua deficiência auditiva é comprovada por diagnóstico*.</li> <li>Quanto a linguagem de sinais, ou língua de sinais, que é a Libras, eu aprendi muito pouco, não foi o suficiente para atuar na área e até o momento eu nunca usei. Tive muito pouco tempo de Libras através de aulas teóricas e práticas ofertada por um professor que era ouvinte. E tive aulas sobre educação inclusiva e foi um assunto bem explorado. Aprendi sobre diferentes tipos de necessidades e como tratar cada uma delas em suas particularidades. Mas sobre os surdos, só tive mesmo a língua de sinais e nunca tive interação direta, falta estágios para sairmos da teoria, falta aulas práticas.</li> <li>Quando você diz o suficiente, não, não foi! O tempo de aprendizado foi pouco é preciso realizar uma especialização</li> <li>Entre a educação bilíngue e a educação inclusiva. Deve ser a Inclusão, porque a criança surda tem direito de acesso à educação para todos, com devido acompanhamento, mas disso entendo muito pouco.</li> <li>Minha sugestão?...mais intérpretes para os alunos terem mais atenção e conseqüentemente melhor aprendizado e nos cursos mais aulas práticas e contato direto com surdos.</li> </ul>
<p>Nome/ 40 anos/ feminino/ acadêmica de pedagogia em curso 2015/ instituição privada/ <b>Usado na tese EP5- entrevistado de pedagogia 5</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O termo correto é surdo, porque usa Libras que é a língua brasileira de sinais na Lei 10.436.</li> <li>Eu aprendi mas faço uso mínimo da Libras, tive a disciplina na graduação e foi dada por um ouvinte. Avalio como ótimo pois aprendi muito em pouco tempo. Tive aula sobre língua de sinais e tudo que a crianças surda aprende.</li> <li>Aprendi sobre educação inclusiva e educação bilíngue e digo que a criança surda aprende Libras e depois o português é essa a educação que elas precisam.</li> <li>Acredito que o que faltou na minha formação foi a prática, sim preciso praticar mais no dia a dia em conversa com surdos e sugiro que sejam oportunizados cursos bons e de qualidade.</li> </ul>
<p>Nome/ 44 anos/ feminino/ graduada em pedagogia 2013, instituição privada/ <b>Usado na tese EP6- entrevistado de pedagogia 6</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O termo certo é surdo.</li> <li>A educação melhor para os surdos é a inclusão. Pois o convívio com outras crianças facilita a sua aprendizagem.</li> <li>Eu não aprendi Libras e foi oferecido no meu curso por um professor ouvinte, mas preciso aprofundar mais sobre o assunto. Tive aulas sobre educação inclusiva que foi bom, porém é um assunto muito amplo que precisa ser trabalhado. Quando falamos do ensino de surdos digo que faltou aprofundar mais o tema, faltou o conhecimento e o contato com pessoas surdas, por isso entendo que não tenho conhecimento suficiente para o trabalho.</li> <li>Dicionário de Libras para aprender sinais, além de ter intérprete e organizar aulas diferentes, também é preciso que se tenha cursos de formação, pois precisamos aprender sempre.</li> <li>Minha sugestão é que as pessoas surdas sejam inclusas e que os mesmos tenham contato com alunos ouvintes para que haja uma troca de experiências e que o outro também aprendam com ele e o professor deve ser preparado para o ensino.</li> </ul>
<p>Nome / 36 anos/ feminino/ acadêmica de pedagogia em curso 2015/ instituição privada - <b>Usado na tese EP7- entrevistado de pedagogia 7</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O termo mais adequado é surdo.</li> <li>Para os surdos o melhor é a educação bilíngue, pois o surdo deve ter acesso as duas línguas.</li> <li>Eu aprendi e tive aulas de Libras, mas não faço uso de Libras, mas tive aulas práticas e teóricas com ouvintes e meu aprendizado foi excelente, tenho interesse em aprender e me dediquei bastante. Tive ainda aulas sobre métodos e os encaminhamentos que devem ser abordados e sobre os direitos e foi feito estudo aprofundado da pessoa surda.</li> </ul>



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vejo que o que faltou na formação foi a prática com surdo e a convivência com o mesmo. Faltou interação com surdos.</li> <li>• Quando fala em formação suficiente vejo que sim, tive sim! Foi bem esclarecido esse módulo era todo de inclusão e aprendemos sobretudo que eles tem direitos e nós também, então é minha sugestão é que seja melhorada a formação para TODOS os profissionais da educação, mais cursos e práticas com alunos surdos.</li> </ul>
<p>Nome/ 26 anos / feminino/ acadêmica de pedagogia em 2015/ instituição privada/ <b>Usado na tese EP8- entrevistado de pedagogia 8</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Surdo.</li> <li>• Sim, tive Libras na formação mas não uso nem minimamente, aprendi com professor ouvinte.</li> <li>• Tive aulas sobre a pessoa surda, como aprende, sobre Salamanca e os direitos, e porque a inclusão é importante.</li> <li>• Quanto a educação bilíngue ou inclusiva não vou opinar.</li> <li>• Tive formação suficiente para trabalhar com alunos especiais e que envolve os surdos, mas me faltou prática, por isso sugiro que tenha mais cursos durante a formação de professores.</li> </ul>
<p>Nome/ 32 anos/ feminino/ formada em pedagogia 2013/ instituição privada/ <b>Usado na tese EP9- entrevistado de pedagogia 9</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Surda.</li> <li>• Inclusão é o melhor, mas a criança surda necessita de um intérprete pois ela tem Libras como primeira língua.</li> <li>• Eu aprendi sim, Libras na graduação mas não faço uso dela. Tivemos aulas práticas com professores ouvintes, achei a Libras muito envolvente. Também aprendi sobre a metodologia para trabalhar com alunos inclusos e seus direitos como cidadãos e outros conhecimentos sobre a educação de crianças surdas. Não vou esquecer da Lei 10436 que garante que todo aluno surdo tenha um intérprete na sala também sei que muitas aulas são dadas pelo bimodalismo ou português sinalizado, mas é necessário que professor tenha o mínimo de conhecimento de Libras.</li> <li>• Uso de dicionários , recorrer ao intérprete e professor de Libras e cursos de formação para o trabalho e para aprender como ensinar, como agir, todas as mediações com surdos precisam da língua de sinais.</li> <li>• Na minha formação faltou interação com pessoas surdas e digo que tive formação suficiente para o trabalho sim, porém é preciso de prática.</li> <li>• Sei que todos tem direito a uma educação de qualidade e minha sugestão é que o governo deve investir mais em cursos de capacitação para os professores.</li> </ul>
<p>Nome/ 45 anos/ feminina/ formada em pedagogia em 2014/ instituição particular / <b>Usado na tese EP10- entrevistado de pedagogia 10</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A língua dos surdos é língua brasileira de sinais, o termo correto é surdo.</li> <li>• A educação com certeza pode ser nos dois jeitos. Os dois são adequados o importante é o estudo com qualidade para os surdos.</li> <li>• Eu aprendi língua de sinais mas não uso, meu professor era ouvinte e excelente, deu boas aulas de grande proveito pra mim. Também tive aulas sobre educação inclusiva onde aprendemos que a socialização nos faz iguais independente das nossas dificuldades. E é preciso aprender mais pois para ensinar temos que aprender.</li> <li>• Eu digo que o que aprendi na formação me deu uma boa base para trabalhar, mas temos sempre que estar nos atualizando.</li> <li>• Precisa trabalhar muito com recortes, figuras, dependendo do nível e precisamos fazer cursos investir nessa formação, porque a educação não para. Para aprender Libras sem cursos, somente pela internet e outros recursos como apostilas de Libras e dicionários. Quando precisamos mediar precisamos da língua de sinais. Essa língua de sinais auxilia no vínculo com o estudante surdo e facilita a comunicação para as mediações que fazemos.</li> <li>• Penso que as pessoas que fazem as políticas inclusivas deviam frequentar um ambiente escolar para saber o que realmente estão exigindo tanto dos alunos como dos professores, essa é minha sugestão e mais atenção ao profissional com cursos e meios para esse trabalho.</li> </ul>

## APÊNDICES SEÇÃO 5: PARTICIPANTES DA PESQUISA- A ANÁLISE DO REAL

### COLETA DE DADOS: ANÁLISE E RESULTADOS DA PESQUISA

#### APÊNDICE 14

TABELA 4 – PARTICIPANTES DA PESQUISA POR GÊNERO

<b>OUVINTES</b>	<b>SURDOS</b>
25 Feminino	6 Feminino
1 Masculino	1 Masculino
6 Não se Identificaram	1 Não se Identificaram
<b>32 PARTICIPANTES</b>	<b>8 PARTICIPANTES</b>

Elaboração da autora – 2017

#### APÊNDICE 15

TABELA 5 – FAIXA ETÁRIA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

<b>OUVINTES</b>		<b>SURDOS</b>	
19 a 20 anos	-	19 a 20 anos	1
21 a 30 anos	4	21 a 30 anos	-
31 a 40 anos	9	31 a 40 anos	2
41 a 50 anos	12	41 a 50 anos	1
51 a 60 anos	3	51 a 60 anos	2
61 a 70 anos	-	61 a 70 anos	1
Não Responderam	4	Não Responderam	1
<b>32 PARTICIPANTES</b>		<b>8 PARTICIPANTES</b>	

Elaboração da autora – 2017

#### APÊNDICE 16

QUADRO 14 – SOBRE AS SIGLAS USADAS PARA OS PARTICIPANTES DA PESQUISA:

<b>QUESTIONÁRIOS</b>	
<b>PROFISSIONAL E INSTITUIÇÃO</b>	<b>SIGLA USADA NA TESE</b>
Professores ouvintes de escola inclusiva	POEI
Professores ouvintes de escola de surdos	POES
Professores ouvintes de escola bilíngue	POEB
Professores ouvintes de escola oralista	POEO
Professores que trabalham como intérpretes em escola inclusiva	PILEI
Intérprete de Libras em escolas de surdos	ILES
Professores surdos de escola inclusiva	PSEI
Professores surdos de escola de surdos	PSES
Professores surdos de escola bilíngue	PSEB
Professores ouvintes de atendimento educacional especializado	POAEE
Professores surdos de atendimento educacional especializado	PSAEE

Professores surdos que também trabalham no nível superior de ensino	PSNS
<b>ENTREVISTAS</b>	
Entrevista com professor surdo do atendimento educacional especializado	EPS/AEE
Entrevista com professor surdo que trabalha no nível superior	EPS/NS
Entrevista com professor surdo que trabalha em escola bilíngue	EPS/EB
Entrevista com professor ouvinte da escola inclusiva	EPO/EI
Entrevista com professor ouvinte de escola de surdos	EPO/ES
Entrevista com professor ouvinte do AEE	EPO/AEE
Entrevista com professor ouvinte que trabalha como intérprete	EPO/ILE
Entrevista com pedagogo	EP
Gestão	G.

Elaboração da autora – 2017

## APÊNDICE 17

### QUADRO 15 – FACILIDADES E DIFICULDADES DOS PROFESSORES OUVINTES PARA O TRABALHO POR ORDEM DE DESTAQUE – BASE NOS QUESTIONÁRIOS.

<b>FACILIDADES ENCONTRADAS NO TRABALHO</b>	<b>Nº</b>	<b>DIFICULDADES ENCONTRADAS NO TRABALHO</b>	<b>Nº</b>
Interesse dos estudantes	<b>6</b>		
Ter poucos alunos (número reduzido de alunos em sala)	<b>5</b>		
Atenção e identificação com os alunos / Relacionamento interpessoal	<b>4</b>	Falta de domínio da Língua por parte do professor / falta de envolvimento familiar e outras questões familiares /	<b>4</b>
Ter interprete sem ala / Utilização de materiais diversos / organização dos conteúdos e do trabalho / Gostar da área	<b>3</b>	Faltas dos estudantes-assiduidade / Lidar com o mau humor do estudante surdo e teimosia / Atividades adaptadas ou estratégias de adaptação/ O estudante compreender o que lê/ Leitura e língua escrita	<b>3</b>
Não responderam	<b>3</b>		
Ter apoio pedagógico / afinidade dos alunos com os professores (vínculo afetivo) / Memória visual / Estratégias de ensino diversificados / ter recursos visuais / Explicação em Libras/ Fluência na Libras / Participar de cursos de formação continuada	<b>2</b>	Falta de atenção / Dificuldades conceituais / Adaptação dos conteúdos/ Vocabulário específico / Dificuldade de interação e comunicação/ Falta de material adequado / Formação específica de professores / Falta de tempo para planejamento / Falta de formação continuada / Falta de envolvimento dos profissionais	<b>2</b>
Trabalho visual sem distração com sons – maior concentração / Atividades concretas / Atividades concretas / Montagem das atividades / Procura de imagens / Experimentos / O silêncio / Percepção imagética/ Uso da tecnologia e redes sociais para a comunicação / Aprendizagem com a comunidade surda / Curiosidade do aluno / Carinho do estudante / Conhecer uma nova	<b>1</b>	Tempo de sala de aula para os surdos compreenderem PE diferente/O trabalho é muito isolado/ Planejar para surdos e ouvintes/ Falta divulgação do trabalho com a oralidade/ Questões emocionais /Compreensão auditiva/ Falta de professores especializados / Conhecimento de metodologias / Relacionamento com ouvintes / Falta de critérios de avaliação / Desvalorização do aprendizado da Língua	

realidade / Delegar a tarefa de professor para o intérprete/ Capacidade para o aprendizado / métodos, técnicas adequadas / percepção visual / Raciocínio lógico / coordenação motora/ Expressão / Articulação com a prática / Motivação dos estudantes / Afetividade		Portuguesa escrita/ Não participação ou falta de oferta de cursos / Não gostar da área / Propiciar ambiente realmente inclusivo /Aceitação do professor pelo aluno no ensino regular/ Continuidade comprometida / Alunos em processo de aquisição da Libras / Pobreza na escrita por parte dos estudantes / Lentidão nas atividades / Falta de compromisso do aluno / Linguística / Dificuldades no português/ Dificuldades de aprendizagem/ Falta de cursos de Libras gratuito / Base matemática fraca / Vídeos adaptados / Compreensão dos conteúdos / O intérprete passar realmente o que o professor fala / Ritmo mais lento (do estudante)/ Retomada de assuntos anteriores / Olhar rápido (qualquer movimento atrapalha)/ Falta de afinidade com o professor / Tirar a dependência do estudante com o TILS/ Possuir ou não confiança no intérprete / Ter dúvidas sobre a compreensão dos estudantes/ Falta de comunicação direta com o estudante.	
--	--	---	--

Elaboração da autora – 2017- Amostra questão aberta.

## APÊNDICE 18

### QUADRO 16 – FACILIDADES E DIFICULDADES DOS PROFESSORES SURDOS PARA O TRABALHO POR ORDEM DE DESTAQUE – BASE NOS QUESTIONÁRIOS.

Facilidades encontradas no trabalho	Nº	Dificuldades encontradas no trabalho	Nº
Inclusão com ouvintes que sabem Libras, porque fizeram curso básico	2		
Não responderam	2	Não responderam	2
Uso de palavras-chave com imagens/ Uso de materiais concretos/ Apresentação com Datashow/ São cooperativos/ são atentos/ Sinalizar em língua de sinais/ A datilologia/ Raciocínio lógico matemático/ Expressão artística/ Ser professor surdo/ Trabalhar com intérprete/ Comunicação com estudantes com implante coclear	1	Não há material didático adaptado para surdos/ Vídeos legendados com clareza/ Resgatar a autoestima/ Escrita e leitura/ Ideias abstratas/ Regras e combinados/ Professores ouvintes que não sabem Libras/ Estudantes surdos que não sabem Libras/ Surdos entre amigos ouvintes	1

Elaboração da autora – 2017- Amostra questão aberta.

## APÊNDICE 19

### QUADRO 17 – COMO ORGANIZA SEU TRABALHO PEDAGÓGICO? ATÉ 5 ITENS EM ORDEM DE IMPORTÂNCIA- BASE NOS QUESTIONÁRIOS

PROFESSORES OUVINTES E SURDOS	
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	QUANTIDADE
Organização do conteúdo a ser trabalhado	10
Elaboração do plano de aula	9

Estudos e pesquisas Organizar ou selecionar recursos visuais	7
Adaptar a forma de expor os conteúdos Preparo do material em slides e outros com adaptação	6
Planejamento diário ou semanal	5
Avaliação	4
Forma de trabalhar o conteúdo em Libras/ Análise e avaliação do que foi absorvido e compreendido pelos alunos / Definição do tema/ Procura de imagens e vídeos / Textos apropriados “adaptados” / Considerar as experiências anteriores do estudantes	3
Clareza e fluência na fala (no caso do trabalho com a oralidade) / interações / Projetos extraclasse / Antecedência / Avaliação adaptada / Organização do vocabulário / Aulas práticas / Conceitos	2
Execução da aula/ aprofundamento teórico-prático / Desafios que instiguem os alunos / Atividades de fixação / Colaboração da equipe pedagógica / Registro / Atividades adaptadas para todas as disciplinas / Organização / Contextualização / Leitura / Criatividade / Interação com a família / Recursos visuais / Usar o laboratório para fazer experiências / Atividades com imagens / Discussão pertinente / Rever a prática e fazer mudanças se necessário / Autoavaliação / Coerência / Encaminhamentos / Produção textual / Observação individual diária / Conhecimentos / Competência / Execução da aula / Verificar diária dos aparelhos de audição.	1
Não responderam	3

Elaboração da autora – 2017- Amostra de questão aberta.

## APÊNDICE 20

### QUADRO 18 – QUAL A MELHOR FILOSOFIA OU METODOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS.

<b>PROFESSORES OUVINTES E SURDOS</b>	
<b>RESPOSTA</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Educação bilíngue ou bilinguismo	17
Oralidade ou método oralista com Língua Portuguesa oral ou escrita	5
Metodologia visual	5
Não quis opinar	3
Não respondeu	3
Metodologias com uso da Libras	2
Resposta não condizente com a questão	2
Metodologia em consonância com o perfil dos estudantes atendidos	1
Comunicação Total	1
Interacionista	1
Total	40

Elaboração da autora – 2017- Questão aberta.

## APÊNDICE 21

### QUADRO 19 – PERFIL OU COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PARA O TRABALHO COM A EDUCAÇÃO DE SURDOS. ELENCAR PELO MENOS 3 – VOCÊ AS TEM JUSTIFIQUE

<b>NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES SURDOS</b>	
<b>RESPOSTA</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Domínio de Libras	4
Ser profissional bilíngue Ser dedicado	2

Conhecedor do desenvolvimento e da cultura surda	
Ser pontual / Ter boa interação ou relacionamento com os alunos / ético/ Postura profissional / Ter controle de turma / Alegre / Criativo / Paciente / Dedicado / Persistente / Usar diferentes estratégias / Responsável / Sensível / Flexível / Educado / Que valoriza a inclusão / Com formação / Que saiba fazer letramento visual para os surdos / Que ensino em Libras / Sabe usar tecnologia assistiva / Tem produção para Libras / Ser pesquisador da área de ensino da língua / Ser tradutor e ensinar a traduzir / Trabalhar com pedagogia surdos, pedagogia visual e da diferença.	1
<b>NA PERSPECTIVA DOS PROFESSORES OUVINTES</b>	
<b>RESPOSTA</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Conhecimento ou domínio da Libras	10
Organização para as aulas e planejamento	7
Paciência	6
Dedicação	5
Ser comprometido com o trabalho	4
Saber que o surdo pode não ter clareza das informações ou conhecimentos científicos Ser criativo Ter força de vontade Incentivador Atencioso	3
Ter compatibilidade com a área Ter empenho Fluência na língua de sinais Amor a profissão Afetividade Compreender a cultura surda Conhecimento da realidade do aluno surdo Compreender como os surdos aprendem Identificação com os alunos ou com o que faz Interesse e que busque estratégias de ensino	2
Ser mediador / perceptivo / Com habilidade para enfrentar desafios / Didático / Ter cursos de Libras (certificação) / Constantemente atualizado / Flexível / Que reconhece e respeita o tempo de cada um / Bilíngue / Que seja capaz de elaborar materiais, atividades e metodologias visuais / Dinâmico / Que domine as tecnologias / Capacitado/ <b>Que seja capaz de traçar objetivos coerentes com as necessidades dos surdos / Que trabalhe com Língua Portuguesa escrita / Que utilize estratégias e recursos próprios para o aprendizado dos surdos</b> / Atento / equilibrado / envolvido / bem humorado / persistente / Com boa linguagem corporal / conhecedor dos surdos	1
<b>VOCÊ AS TEM? JUSTIFIQUE</b>	
<p>Os surdos destacam que apresentam pessoas não responderam que apresentam as competências e o perfil para o trabalho.</p> <p>Dos ouvintes 5 não responderam, os demais apontam para o domínio, o conhecimento ou o uso da Libras de algum modo como essência do trabalho com surdos. Nos excertos encontramos algumas justificativas, já que não havia exigência de resposta completa.</p> <p>POES – 12: Cumpro os requisitos, tenho domínio da Libras, organização para o planejamento e aulas e domínio das tecnologias. Cumpro os requisitos que considero importantes.</p> <p>POES – 5: Com a experiência em sala também aprendemos.</p> <p>POES – 7: Ainda estou aprendendo língua de sinais – destaca como importante: paciência, LS e flexibilidade.</p> <p>POES- 8: Falta-me domínio de Libras e conhecer melhor a cultura surda.</p> <p>POES- 11: Não tenho domínio de Libras – destacou esse como o mais importante.</p> <p>PILEI- 18: Amo o que faço – (mas nas respostas do questionário aponta para a visão assistencialista e filantrópica).</p> <p><b>Para os surdos a questão é relativa ao seu trabalho: Você se considera um bom professor?</b></p> <p>PSSES-1: Sim. Apesar da pouca experiência me esforço para formar alunos cidadãos. Procuo utilizar bastante materiais com recursos visuais, textos com clareza e fáceis de entender, etc.</p> <p>PSSES-2: Sim. Porque eu estudo, pesquiso os conteúdos e planejo as aulas com amor e dedicação.</p>	

PSES-3: Sim, porque 'escuto' bons comentários de alunos sobre as explicações.  
 PSEB-4: É difícil expressar uma autoavaliação concreta, mas procuro sempre oferecer o melhor possível para estimular o aprendizado dos alunos. Me dedico busco sempre fazer o melhor possível.  
 PSNS- 5: Acho que sou boa porque os alunos conseguem aprender rápido e desenvolver na Libras.  
 PSAEE-6: Na minha opinião, sim, pois os alunos gostaram muito de mim. Porém eu sempre motivar os alunos, interação com animação na aula.

Elaboração da autora – 2017- Questão aberta.

## APÊNDICE 22

### QUADRO 20 – QUAL A FILOSOFIA OU ABORDAGEM ADOTADA PELA ESCOLA EM QUE VOCÊ TRABALHA COM SURDOS? JUSTIFIQUE. (OBSERVAÇÃO PERGUNTA FEITA APENAS PARA OS PROFESSORES OUVINTES)

ABORDAGEM	QUANTIDADE
Bilinguismo ou educação bilíngue	21
Oralidade ou abordagem oral	8
Comunicação Total	0
Não sei ou não está claro	3
Total	32
<b>Justificativa</b>	
PILEI-1: Supostamente educação bilíngue mas acho que poucos sabem o que é. POES-2: L1 Libras e L2 Língua Portuguesa na modalidade escrita. POES-5: Uso direto da Libras e Língua Portuguesa. POES-10: Bilinguismo. Se busca isso, mas temos muitos professores novos que ainda estão aprendendo. POES-12: Bilinguismo, mas a proposta não é efetiva. PILEI-18: Não sei, estou a pouco tempo na escola por isso não posso afirmar com certeza. PILEI-19: Não sei. É uma escola com apenas um aluno surdo incluso. POAEE-22: Bilinguismo, com obtenção de profissionais habilitados e domínio de Libras. POEB-24: L1 Libras e L2 Português escrito. POEO-27: O termo oralismo não é usado e sim Reabilitação Auditiva e Língua Portuguesa oral e escrita. POEO-29: Oralidade é o melhor para eles. POEO-31: Oralidade enquanto modalidade (oral e escrita). POEO-33: Ensinaamos Língua Portuguesa oral e escrita com reabilitação auditiva.	

Elaboração da autora –2017. Questão aberta.

## APÊNDICE 23

### QUADRO 21 – NA PRÁTICA COTIDIANA DOS PROFESSORES QUAL A ABORDAGEM ADOTADA? JUSTIFIQUE. (OBSERVAÇÃO: PERGUNTA FEITA APENAS PARA OS PROFESSORES OUVINTES)

ABORDAGEM	QUANTIDADE
Bilinguismo ou educação bilíngue	13
Oralidade ou abordagem oral	9
Comunicação Total	3
Não sei ou não está bem definida na prática	5
Não responderam	2
Total	32
<b>JUSTIFICATIVA</b>	
POES-2: L1 Libras e L2 Língua Portuguesa. POES-4: Comunicação total, com uso de vários recursos para se comunicar e se fazer entender. POES-6: Não sei, eu tento todas as maneiras possíveis. POES-12: Ainda busca-se um método. PILEI- 18: Nem todos os professores conseguem uma boa comunicação com surdos através da	

língua de sinais.

PILEI-19: Nas escolas são todos professores ouvintes e sem conhecimento da Libras.

POEI- 21: Bilíngue, mas só há um aluno surdo na escola.

POEB-23; Bilíngue, embora necessite de aprimoramento metodológico e linguístico.

POEB- 24: L1 Libras e L2 Língua Portuguesa escrita.

POEO-27: Oralidade, por uma metodologia própria.

POEO-33- Oralidade, temos metodologia própria.

Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

## APÊNDICE 24

### QUADRO 22 – NA ESCOLA EM QUE VOCÊ TRABALHA LIBRAS É OFERTADA COMO DISCIPLINA CURRICULAR? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS.

RESPOSTA	QUANTIDADE
SIM	18
NÃO	14
NÃO SEI	6
NÃO RESPONDEU	2
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>
<b>JUSTIFICATIVA:</b>	
<p><b>Quanto aos que responderam sim, encontramos as seguintes justificativas:</b>            5 destacaram que é ofertada apenas para os alunos.            2 destacaram que é ofertada para estudantes do ensino fundamental.            POES-13, POES-9, POEB-23 dizem que: Aos alunos, à toda a comunidade escolar e professores.            POES-12 e POEB- 24 dizem que: é ofertada aos estudantes de 6º ao 9º ano.            PILEI-18 diz que: não está sendo ofertada neste momento.</p> <p><b>Quanto aos que responderam que não:</b>            POEO- 34 diz que: Não é ofertada porque o histórico da escola é oralista.            POEO-25, 26 e 27 dizem que: Não é ofertada porque não faz parte da filosofia da escola.            POEI-21 diz que: Só tem um surdo na escola e há falta de interesse, pois a secretaria de educação encaminhou um professor que veio apenas em algumas aulas devido a falta de transporte.</p>	

Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

## APÊNDICE 25

### QUADRO 23 – O QUE O LEVOU A TRABALHAR COM SURDOS. COMO FOI SEU INGRESSO NO TRABALHO E NA INSTITUIÇÃO?

<p><b>Professores surdos:</b> houve modificação na questão- COMO COMEÇOU A TRABALHAR? (Para o nível superior: teve acessibilidade no processo seletivo para o trabalho?)</p> <p>7 Prestaram concurso público em igualdade de condições, apenas para as provas tiveram direito a interpretação em Libras e 1 ainda é estagiária.            PSES-1: Sou professor concursado. Comecei trabalhar como estagiário e depois como voluntário e aí fiz concurso.            PSES-2: PSS / PSES-3: Como professor corregente ensinando em sala de aula. / PSEB-4: Iniciei minha licenciatura por meio de concurso público. / PSNS- 5:Fiz dois concursos como temporário em nível superior. / PSAEE- 6: Apenas no apoio aos surdos no AEE, trabalho como estagiária. / PSNS-7: Fiz concurso, tive prova em Libras. / PSNS- 8: Entrei por concurso e tive intérprete de Libras foi em 2000.</p>
<p><b>Professores ouvintes:</b>            Separação em duas categorias:  <b>A)</b>            POES 2: Escolha de aulas. Não conhecia a escola e não sabia que iria trabalhar com surdos.            POES-7: Não sobrou aula na escola em que estou lotada e me encaminharam para essa.</p>



POES-8: Com as mudanças na política educacional do estado, perdi minhas aulas na escola onde sou padrão. No momento de nova escolha, era a única escola onde havia vaga, Pensei: Trabalhar não é sempre igual? Aceitei o desafio.

POES-13: O estado ofereceu vagas e eu aceitei o desafio.

PILEI-18: O interesse pela língua de sinais me levou a iniciar o trabalho com surdos e comecei a trabalhar através de indicação de uma amiga.

POAEE-22: Interesse pelas pessoas surdas e depois interesse pela aprendizagem.

POEB-24: Sempre tive interesse, abriu o processo de remoção e exigia especialização em educação especial, me candidatei e comecei.

POEO-25: Gosto de alunos especiais e fui convidada a vir para a instituição.

POEO-33: Vaga de PSS do estado, meu interesse surgiu de curiosidade em saber se era possível um surdo se comunicar sem Libras na linguagem oral.

#### **B)**

POES-9: Através de amigos que já trabalhavam e concurso público e por gostar e conhecer da comunidade surda.

PILEI-1: O contato com a filha de uma grande amiga. Sou concursada e com PROLIBRAS.

POES-12: Identificação com a área, domínio da Libras e fiz seleção e depois concurso.

PILEI-19: A curiosidade e o interesse, devido o fato de ter contato com surdos.

POEI-21: Comecei nesta escola regular, já tendo aluno surdo em sala e não tinha ideia de como me comunicar com eles. Passei a fazer todas as formações ofertadas, aí me “apaixonei” pela Libras, o que me levou a fazer pós.

Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

## APÊNDICE 26

QUADRO 24 – QUAL OU QUAIS AS CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR QUE O SURDO ALMEJA? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS. (OBS. CONSIDERAMOS ESSA PERGUNTA PERTINENTE DEVIDO AO DOCUMENTO A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS- 1999).

### RESPOSTAS DE OUVINTES:

PILEI-1 / POES-8: Um professor surdo.

POES-5 / POES-6: Não sei opinar.

POES-7 / POES-11: Que compreenda e domine sua língua.

POES-12/ PILEI-18/ POE1-20/POEI-21/POEB-24: Professor bilíngue e que tenha fluência na Língua de Sinais.

POES-1: Que respeite e compreenda suas especificidades e necessidades.

POES-2: O professor que o entenda.

POES-3: Professor atencioso, bem humorado, com boa didática e comprometido.

POES-9: Que entenda e saiba explicar através de exemplos concretos.

POES-10: Que entenda das especificidades da cultura surda.

POES-13: Um professor com muita paciência.

PILEI-19: Um professor que aceite as diferenças que crie condições para transformações e promova a inclusão efetivamente, que medeie e instigue a construção do saber.

POAEE-22: Um professor que se interesse por ele.

POEB-23: Que tenha domínio da Libras e transmita conhecimento dentro da proposta curricular municipal. Todos tem direito a educação de qualidade.

POEO-26: Professor dedicado, interessado que o respeite e o ensine com paciência.

POEO-29: Que o conheça enquanto sujeito surdo.

POEO-32: Compreensivo, que compreenda suas limitações, dedicado.

POEO-33: Acho que o que todos almejamos, é alguém que nos oriente e transmita conhecimentos.

POEO-34: Um professor que o respeite.

Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

## APÊNDICE 27

QUADRO 25 – QUE TIPO DE PROFESSOR OS SURDOS QUEREM? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS. (OBS. CONSIDERAMOS ESSA PERGUNTA PERTINENTE DEVIDO AO DOCUMENTO A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS-1999).

RESPOSTAS DE SURDOS:	
RESPOSTA	QUANTIDADE
Professor surdo que serve como modelo	3
Profissional bilíngue	3
Criativo	2
Que conheça várias estratégias de ensino Que sempre esteja disponível para ajudar Ser o máximo possível cordial, simpático e esforçado Dinâmico. Que domine Libras. Divertido Ousado Que saiba se comunicar com o surdo. Que domine seu conteúdo. Aberto ao diálogo. Dedicado. Comprometido. Especializado. Afetivo. Que use tecnologia assistiva a favor dos surdos. Ter produção e ser pesquisador da área. Ser tradutor. Trabalhar com pedagogia surda, pedagogia visual e pedagogia da diferença	1

Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

## APÊNDICE 28

QUADRO 26 – O QUE VOCÊ CONHECE DAS POLÍTICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO DE SURDOS? E O QUE ACREDITA QUE DEVERIA CONSTAR NESSAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE TRABALHAM COM SURDOS? DESTAQUE ATÉ 5 ASPECTOS. - BASE DOS QUESTIONÁRIO.

<p>14 não responderam</p> <p>PILEI-1: Não tenho acompanhado essas discussões no Paraná.</p> <p>POES-1: Conheço as diretrizes e normas gerais; é necessário que os estabelecimentos possam ofertar formação continuada durante as horas atividade dos professores, com certificação e no próprio estabelecimento de ensino.</p> <p>POES-4: Deveria contemplar Libras, saber das estratégias do uso do visual, conhecer o que os surdos utilizam de diferente como a “cultura surda”, saber que a escrita é feita de maneira diferente do português.</p> <p>POES-5: Desconheço essas políticas.</p> <p>POES-6: Conheço muito pouco.</p> <p>POES-7: Deveria constar: letramento de surdos, como trabalhar com pessoas surdas, recursos a serem usados e língua de sinais.</p> <p>POES-9: As leis que garantem a cidadania e condições de uma vida sem dependências.</p> <p>POES-13: Pouco sei sobre leis para o ensino de surdos.</p> <p>POAEE-22: Não tenho conhecimento das políticas de formação, mas acredito que devem contemplar o conhecimento de língua de sinais, cultura e realidade das pessoas surdas. Assim como deve</p>
---

contemplar a formação específica da área do professor.

POEB-23: Deveria constar questões pedagógicas (metodológicas e didáticas), cursos de Libras, todas as etapas: conhecimento gramatical na educação especial, pós-graduação/especialização, letramento como formação continuada, cultura surda, tecnologias e tecnologia assistiva.

POEB-24: Nas políticas devem conter: Fluência em Libras, letramento como formação específica para o surdo, valorização da cultura surda, conhecimento das histórias e conquistas dos surdos e expressão corporal.

POEO-33: A formação que não seja somente visando a Libras.

Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

## APÊNDICE 29

### QUADRO 27 – QUE TIPO DE REGULAMENTAÇÃO POLÍTICA VOCÊ SENTE FALTA QUANTO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA TRABALHAR COM SURDOS E A PRÓPRIA EDUCAÇÃO DE SURDOS? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS.

#### **RESPOSTA DOS PARTICIPANTES SURDOS: O que precisa melhorar nas políticas para a educação de surdos?**

PSES-1: Precisa de mais materiais didáticos adaptados aos surdos, vídeos com legenda ou intérprete e professores bilíngues.

PSES-2: Não tratar o surdo como incapaz. Estabelecer metas e metodologias que façam o surdo acreditar no seu potencial.

PSES-3: O currículo, adaptação dos conteúdos, métodos e materiais pedagógicos.

PSEB-4: Compreensão das reais necessidades da criança surda para sua integração no mundo.

PSAEE-6: Precisa incentivar a melhorar a acessibilidade para o surdos.

#### **RESPOSTA DOS PARTICIPANTES OUVINTES:**

14 Não responderam

PILEI-1: Acredito que qualquer professor nas escolas para surdos pode trabalhar, não vejo nenhum rigor quanto ao conhecimento de Libras.

POES-1: Não acho que a inclusão do aluno surdo na escola regular, seja a melhor opção para a educação de surdos, a escola bilíngue é a mais viável.

POES-3: No caso da instituição onde trabalho o professor deveria poder fixar sua vaga.

POES-7: A educação inclusiva em escolas regulares não dá conta da aprendizagem dos surdos.

POES-12: A lei garante as maneiras de formação, mas não as faz concretas; precisa mais que formação e deveria garantir vaga nas instituições bilíngues.

POES-13: Não sei.

POAEE-22: Não sei responder.

POEB- 23: Deveria ser criado cargos para instrutores de Libras/ professores de Libras em todas as escolas especiais para surdos e formação de professores. Criação da disciplina de Libras no currículo da rede regular e haver intérpretes em órgãos públicos.

POEB-24: Nas regulamentações políticas é necessário que haja uma exigência maior do trabalho com o Português escrito também.

POEO-26: Acredito que precisa ter cursos específicos para trabalhar com a criança que possui implante coclear e a família deseja reabilitação auditiva.

POEO-32: É necessário melhorar os atendimentos especializados.

POEO-33: A formação não deve visar apenas a Libras, deve dar possibilidades de trabalho, entendimento sobre a surdez e possibilitar ao professor conhecimento sobre métodos de ensino para surdos. A questão da inclusão é complicada, pois antes fazia uma formação em Educação especial quem tinha interesse e hoje em dia recebemos em sala alunos que não sabemos trabalhar.

Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

## APÊNDICE 30

QUADRO 28 – INDEPENDENTE DA ABORDAGEM ADOTADA PELA INSTITUIÇÃO EM QUE VOCÊ TRABALHA. VOCÊ É PROFESSOR BILÍNGUE? JUSTIFIQUE. - BASE NOS QUESTIONÁRIOS.

RESPOSTA	QUANTIDADE
Sim	12
Não	18
Estou em desenvolvimento	6
Não respondeu	4
<b>TOTAL</b>	<b>40</b>
<b>JUSTIFICATIVA:</b>	
<p>POES-1: Em processo de aprendizagem da Libras, mas me considero bilíngue pois utilizo como comunicação e trabalho com alunos surdos.            POES-2: Ainda não. Não tenho domínio da Língua de sinais.            POES-3: Não. Ainda estou no curso básico de Libras.            POES-5: Não. Estou em estágio de desenvolvimento da Libras, com ajuda do intérprete.            POES-6: Não. É o meu primeiro contato.            POES-7: Sim. Pois utilizo como prática e avaliação as duas línguas LP e Libras.            POES-8: Sou bilíngue, mas não em Libras.            POES-9: Estou estudando muito para ser.            POES-10: Pretendo ser, estou estudando para isso.            POES-11: Estou em desenvolvimento.            POES-12: Sim. Domino Libras e tenho um encaminhamento pedagógico adequado para surdos.            POES-13: Não. Ainda estou aprendendo.            PILEI-18: Tenho procurado melhorar a cada dia e buscar os conhecimentos que faltam para aperfeiçoar-me.            PILEI-19: Não. Mesmo com cursos, me falta fluência na Libras.            POEI- 21: Sim. Eu fiz pós graduação em 2012 em Educação bilíngue e também em Libras.            POAEE-22: Realizo o trabalho que acredito: bilinguismo.            POEB-23: Sim. Domínio da Língua de sinais através dos cursos e contato com surdos em outros contextos para evolução e desenvolvimento pleno da Língua e da cultura surda.            POEB-24: Sim, pois utilizo duas línguas constantemente (Libras e Português), me comunicando com surdos e ouvintes.            POEO-33: Não me considero, pois o que sei de Libras não me qualifica a tal.</p>	

Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

## APÊNDICE 31

QUADRO 29 – INDEPENDENTE DA METODOLOGIA QUE A INSTITUIÇÃO PARA A QUAL VOCÊ TRABALHA ADOTA. É POSSÍVEL A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS? JUSTIFIQUE. - BASE NOS QUESTIONÁRIOS/ PROFESSORES OUVINTES.

RESPOSTA	QUANTIDADE
Sim	18
Não	3
Talvez	1
Não respondeu	10
Total	32
<b>JUSTIFICATIVA:</b>	
<p>PILEI-1: Claro que é possível, desde que fique claro o que é o ensino de segunda língua.            POES-1: Respeita a primeira língua do surdo.            POES-2: É perfeitamente viável, desde que o processo seja contínuo.            POES-3: Isto é visto na instituição onde trabalho.            POES-4: Uso da língua do aluno e mais recursos visuais adequados.            POES-5: Percebemos que mesmo com pouco conhecimento em Libras os alunos conseguem me</p>	

entender.

POES-7: É o modelo mais humano e inclusivo que já presenciei.

POES-8: Visitando outra escola de surdos, percebi que os nossos alunos são mais felizes.

POES-9: Com esforço e dedicação sim.

POES-11: Capacitando os professores.

POES-12: Mas ainda levará anos para ser efetivada.

PILEI-18: É possível sim, porém é necessário que haja um comprometimento por parte de todos os funcionários da escola desde a direção até os responsáveis pela limpeza.

PILEI-19: Numa escola onde todos estejam cientes e comprometidos com o processo. Mas para isso, não poderia haver trocas constantes de professores. Seria necessário conhecimento e empenho de todos.

POEI-21: Desde que aplicado numa escola bilíngue, o que não é o caso de minha escola.

POAEE-22: Não acredito em outra para o aluno surdo.

POEB-23: Aperfeiçoamento constante (formação continuada) e aprimoramento linguístico de todos os profissionais envolvidos no processo educacional dos surdos.

POEB-24: O surdo tem sua aprendizagem sendo visual e a Libras é uma comunicação visual.

POEO-27: Não. Nosso. Nosso país não tem estrutura de formação para efetivar o bilinguismo.

POEO-28: Não tenho opinião formada.

POEO-33: Sim. Como falei, antes de tudo são brasileiros e tem direito de adquirir sua língua nativa o que não impede o uso de Libras também.

Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

## APÊNDICE 32

### QUADRO 30 – QUE TIPO DE FORMAÇÃO É NECESSÁRIO PARA O PROFESSOR QUE TRABALHA COM SURDOS? - BASE NOS QUESTIONÁRIOS – PROFESSORES OUVINTES.

PILEI-1: Ensino de primeira e segunda língua – explicando o que é isso para o surdo.

POES-1: Libras e a área de ensino específica para o 6º ao 9º ano e ensino médio.

POES-2: Além da formação específica na área, o professor precisa saber Libras.

POES-3: Licenciatura na disciplina que irá ministrar aulas, curso de libras e cursos específicos de didática para surdos.

POES-4: Aquela que o professor estiver realmente querendo aprender, pois não adianta o melhor curso se o professor não quiser mudar seu tradicionalismo.

POES-5: Libras e metodologias diferenciadas.

POES-6: A mais completa possível, Libras, sinais, informática para organização de materiais

POES-7: Libras e cursos de formação continuada.

POES-9: Capacitação com outros surdos.

POES-10: Cursos de libras e cursos de metodologias de ensino.

POES-11: Curso de Libras.

POES-12: Libras, técnicas de trabalhos docente para uso de recursos adequados, libras instrumental de acordo com as diferentes disciplinas.

POES-13: Cursos de libras e mais interação com a comunidade.

PILEI-18: Além dos cursos básicos é necessário o aperfeiçoamento em cursos de especialização e também o contato com o surdo na informalidade.

PILEI-19: Formação que os auxiliem com a prática de sala de aula, postura, preparação e adaptação de materiais.

POEI-21: Ter conhecimento da língua de sinais é fundamental.

POAEE-22: Conhecimento de libras e conhecimento sobre aprendizagem de surdos.

POEB-23: Magistério (ensino médio), devido a questões metodológicas e didáticas. Graduação em pedagogia – aprimoramento em educação especial (conhecer as diferentes [áreas e especificidades) domínio da Libras.

POEB-24: Libras, educação especial, pós em educação bilíngue para surdos.

POEO-27: Dentro da filosofia e metodologia escolhida deve haver muito estudo e envolvimento.

POEO-28: Para nosso trabalho as dificuldades aparecem diariamente. A formação

continuada é a melhor opção.

POEO-29: Conhecer o surdo na sua totalidade, como ele pensa e de que forma.

POEO-30: Vivências com o surdo.

POEO-32: Formação que o prepare.

POEO-33: Acredito que pós em educação especial e também dependendo da metodologia e da instituição, pois eu posso ser ótima em Libras, mas se não uso de nada adianta.

Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

### APÊNDICE 33

#### QUADRO 31 – PARTICIPA OU PARTICIPOU DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS.

RESPOSTA	QUANTIDADE
Sim	26
Não	9
Não respondeu	5
Total	40

#### JUSTIFICATIVA:

POES-1: Somente curso particular, mas é necessário que se promovam cursos para formação e aperfeiçoamento com a interação entre surdos e ouvintes.

POES-2: Particpei de formação continuada na própria escola ministrada por uma professora da escola e foi muito bom.

POES-3: Não foi o suficiente. Foram dados na própria escola.

POES-4: Alguns foram eficientes, outros foram as mesmas falas de sempre e atividades práticas.

POES-9: Não me lembro, mas as capacitações deveriam ser mais frequentes.

POES-10: Sim. Dentro da formação em ação no próprio colégio.

POES-11: Foi eficiente. Seria bom, cursos sobre atualidades da língua de sinais e a cultura surda.

POES-12: Não foram eficientes. Sempre as mesmas coisas de anos que se repetem.

PILEI- 19: A Secretaria de Educação não ofereceu cursos de formação nesse período. Seria importante oferecer aos professores Libras básico e de qual a metodologia ou adaptações são necessárias ao aluno surdo incluso, auxiliando em sala de aula.

POEI-20: Particpei e meu curso foi de 4 horas, não continuei mais os cursos, mas valeu para aperfeiçoamento profissional.

POAEE-22: Os cursos de formação continuada são sempre bem vindos, mas acredito que seriam necessários cursos de estudo de casos que apresentem o letramento.

POEB-23: Proposta de letramento bilíngue.

POEB-24: Na minha especialização tenho ótimas formações com excelentes professores surdos e ouvintes (a prefeitura não investe nessas formações específicas).

POEO-25: Cursos online e presenciais.

POEO-26: Cursos sobre a aquisição de linguagem oral e escrita.

POEO-27: Congressos em São Paulo, Portugal, Buenos Aires com formação específica e continuada.

POEO-28: Foram muito bons, nos trouxe mais conhecimentos sobre os aparelhos e outros assuntos que nos auxiliaram no dia a dia.

POEO-33: Os próprios cursos da instituição em que trabalho.

Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

### APÊNDICE 34

#### QUADRO 32 – AS FORMAÇÕES DESTACAM CONTEÚDOS REFERENTES AO PROCESSO EDUCACIONAL DOS SURDOS? AUXILIAM NA PRÁTICA DE SALA DE AULA? JUSTIFIQUE – PROFESSORES OUVINTES – BASE NOS QUESTIONÁRIOS.

RESPOSTA	QUANTIDADE
----------	------------

Sim	11
Não	6
Não respondeu	8
As vezes	7
Total	32

**JUSTIFICATIVA:**

PILEI-1: Fui formadora do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). Linguagem e matemática ambas as formações tinham cadernos da educação inclusiva. Destaco o de matemática como mais relevante com prática para surdos.

POES-2: Com certeza, é preciso trabalhar com o letramento para se ter um resultado melhor dos alunos surdos.

POES-9: Às vezes, nem sempre.

POES- 11: |Sim. Pois me auxiliam a como me relacionar com os alunos.

POES-12: Não. Muito genéricos, sem novidades.

PILEI-19: Não houveram formações.

POEI-20: Cuidam sim, no processo educacional de alunos surdos.

POEI-21: Sim. Acabam dando uma “direção” para nós.

POAEE-22: Todos os cursos acrescentam algo e auxiliam na prática.

POEB-23: Sim. Auxiliar essencialmente e a formação deve ser contínua, pois a educação linguística é constante então é necessário aperfeiçoamento.

POEB-24: Não há formações no município especificamente para educação de surdos. Somente na pós.

POEO-27: Com certeza pois é fundamental.

POEO-28: Qualquer forma de conhecimento positivo ajuda muito.

POEO-33: Como estamos em uma escola oralista, acaba que não auxiliam, pois as discussões e conteúdo são mais voltados para a Libras.

Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

**APÊNDICE 35****QUADRO 33 – VOCÊ SERIA UM BOM FORMADOR DE PROFESSORES PARA SURDOS? – BASE NOS QUESTIONÁRIOS.**

<b>RESPOSTA</b>	<b>QUANTIDADE</b>
Sim	13
Não	10
Não respondeu	10
Talvez	7
Total	40

**JUSTIFICATIVA:**

PSES-1: Eu acho que sim, porque apesar da pouca experiência, daria algumas dicas de como trabalhar com surdos.

PSES-2: Sim, sendo surda, conheço as dificuldades.

PSEB-4: Sim, pois minha experiência profissional e conhecimento teórico permitem uma importante troca de saberes.

PSNS-5: Acho que sim, é minha responsabilidade.

PSAEE-6: Acho que não. Sou muito nova e ainda não tenho experiência para isso.

PILEI-1: Respondeu que sim, mas depois apagou a resposta, rasurando a questão.

POES-1: Ainda não.

POES-2: Acredito que sim. Estou colhendo bons resultados com minha prática de ensino.

POES-3: Não. Pois faz pouco tempo que trabalho com surdos.

POES-4: Estaria aprendendo com novas experiências.

POES-5: Acredito que sim. Pois com a prática e interesse eu conseguiria passar conteúdo para pessoas interessadas.

POES-6: É um ambiente novo que me despertou interesse.

POES-7: Acredito que sim.

POES-8: Ainda conheço muito pouco dessa cultura.

POES-9: Espero ser sim, em breve.

POES-12: Sim. Trabalho com alguns cursos de pós e acredito pelo retorno dos alunos que as aulas

suprem as necessidades.  
 POES-13: Nunca pensei nesse assunto.  
 PILEI-18: Acredito que preciso acumular ainda muito mais conhecimentos para desempenhar tal função.  
 PILEI-19: Não tenho perfil e nem o conhecimento necessário.  
 POEI-20: Acho que não! Não domino muito a área por não me identificar com ela.  
 POEI-21: Acho que não. Acredito que o que sei não é suficiente.  
 POAEE-22: Gosto de trabalhar com os alunos independentemente da idade ou grau. Nunca me vi como “formadora de professores”. Portanto, não sei responder essa questão.  
 POEB-23: Sim, devido a formação e experiência na área.  
 POEB-24: Eu acredito que consigo auxiliar no que é necessário, mas, tenho que evoluir também.  
 POEO-27: Pela boa formação; já realizamos este trabalho de formadores.  
 POEO-28: Falta mais conhecimento e preparo.  
 POEO-32: Preciso melhorar, a cada dia avaliar como eu estou e o que posso mudar para atingir os objetivos. Sim seria um bom formador porque ao ensinar estou aprendendo.  
 POEO-33: Gosto do trabalho com crianças, não sei se teria paciência para ensinar professores.  
 Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

### APÊNDICE 36

#### QUADRO 34 – QUESTÃO APENAS PARA PROFESSORES SURDOS: PLANEJAMENTO RECURSO E METODOLOGIA. BASE NOS QUESTIONÁRIOS.

COMO PLANEJA AS AULAS? PRECISA DE APOIO? DÚVIDAS A QUEM RECORRE?	QUANDO USA RECURSOS VISUAIS	USA A MESMA METODOLOGIA ADOTADA COMO FILOSOFIA NA ESCOLA?
PSES-1: Eu estudo o conteúdo dado, aí preparo o texto adaptado para surdos, com imagens e materiais concretos	Quando acho necessário	Não. Eu uso a minha própria metodologia com materiais que eu mesma preparo.
PSES-2: Faço pesquisas em livros, na internet, filmes, etc. Preparo slides e explico o conteúdo. Preciso de equipamentos audiovisuais.	Sempre	Sim. Por ser uma boa metodologia e já testada.
PSES-3: Pesquiso e apresento a equipe pedagógica.	Quando acho necessário	Sim. Mas as vezes uso a minha.
PSEB-4: Não. Eu utilizo pressupostos teóricos e metodológicos que adquiri na minha formação.	Às vezes	Conforme combinado com o grupo escolar.
PSNS-5: Pesquiso no Google, às vezes eu chamo minha filha e ela me ajuda e também uma outra amiga surda. Surda já com mestrado.	Sempre	Sim. Porque minha parte eu faço estratégica, também com regras, padrão Libras para os conteúdos. Depois outra escola surdos não tem Libras e na aula eu respeito na escola a metodologia e as disciplinas, eu faço parte da escola.
PSAEE-6: Preparo bem, não preciso de apoio. Só quando for português em palavras.	Às vezes.	Sim, porque é bilíngue.

Elaboração da autora – 2017. Questão aberta.

### APÊNDICE 37

#### ENTREVISTAS:

EPOAEE-1:  
 EPOAEE.1, participante da pesquisa referente a **Visita número 1: Escola de Ensino regular: INCLUSIVA** (Dados da escola em sigilo)  
**Informações pessoais:** 47 anos



<p><b>Graduação:</b> Pedagogia  <b>Especialização:</b> Educação Especial – Psicopedagogia – Educação bilíngue para surdos.  <b>Tempo de trabalho como professora:</b> 23 anos em um padrão e no outro 12 anos. Séries iniciais.  <b>Tempo de trabalho como professora de surdos:</b> mais ou menos uns 20 anos.  <b>Tipo de instituição que trabalha com surdos:</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Educação Inclusiva                      <input checked="" type="checkbox"/> AEE-Surdez</p>
<p><b>EPOEI.2- VISITA A ESCOLA 2- INSTITUIÇÃO INCLUSIVA.</b>  Tenho 36 anos, cursei pedagogia, fiz pós graduação e cursos de Libras básico, intermediário e avançado e depois fiz pós graduação também em educação bilíngue para surdos, tenho certificado de proficiência em Língua de sinais.</p>
<p>EPEDI-2: Entrevista com a pedagoga da escola inclusiva 2-  Obs. A pedagoga quis acompanhar, interferiu o tempo todo nas questões, demonstrando desconfiança quanto a intenção da pesquisadora.</p> <p>Ped.1- Você vai escrever uma tese sobre formação de professores, você é da rede? Você atende esse aluno? <b>P. Precisa explicar pedagoga porque está entrevistando novamente, buscando afastamento da compreensão de que a intenção é de denúncia ou proteção da mantenedora, e aproximação da necessidade de pesquisa... e a partir daí explicar como trabalhar com o estudante em suas especificidades, para posteriormente prosseguir a pesquisa.</b></p>
<p><b>EPOEI2-3- Professora ouvinte da instituição 2, que também trabalha com o estudante surdo E.9.</b>  ...me formei em 2004 em Pedagogia não tive a disciplina de Libras, somente uma pincelada sobre educação especial. Eu fiz psicopedagogia e educação especial no Bagozzi apenas para pegar o certificado mas nunca fui conhecer em escolas a educação especial. Eu vejo que ter um surdo na sala não é tão difícil desde que o professor regente também domine a língua de sinais e a cultura deles e precisa também de um tempo maior, o professor não pode estar regendo uma turma de manhã e outra de tarde se não o professor não consegue dar conta, pra adaptar a aula mesmo, pra que possa dar uma aula de qualidade para eles.</p>
<p><b>EPOES.4- masculino- Licenciado e bacharel em educação física e licenciado em educação especial.</b> Com especialização em educação bilíngue para surdos e educação especial. Tenho 37 anos. Como professor eu trabalho desde os 18 anos e com surdos em instituição bilíngue trabalho há 9 anos.  <b>P.A instituição que você trabalha é bilíngue? Explique:</b>  PO.4- É uma instituição bilíngue, por que? Porque trabalha português e Libras.  <b>P. Você tem certificação de proficiência linguística?</b>  PO.4- Tenho a especialização e certificado de apoio pedagógico da Feneis.  <b>P.Na sua opinião, independente da certificação, qual é o seu nível de proficiência linguística?</b>  PO.4- Acho que minha fluência na Libras é básico.</p>
<p>Entrevista com Professor de ensino fundamental – escola inclusiva– <b>MASCULINO</b>  No dia 4 de novembro de 2015- no espaço particular, trabalha em Curitiba.  <b>Dados Pessoais:</b> EPOEI.5 52 anos, graduado em Normal Superior- Pedagogia, com especialização em educação bilíngue para surdos.  <b>P: Tempo de trabalho como professor e como professor de surdos:</b>  EPOEI.5- Dez anos como professor e também como professor de surdos.  <b>P: Tipo de instituição que trabalha:</b>  EPOEI.5- Educação Inclusiva.  <b>P: Tem certificação de proficiência com surdos?</b>  EPOEI.5- Sim, tenho certificação de Intérprete de Libras da Feneis, também o PROLIBAS e da SEED.  <b>P: Na sua opinião independente da certificação, qual seu nível de proficiência linguística?</b>  EPOEI.5- Bom, eu posso dizer que tenho fluência em nível avançado na Libras.</p>
<b>Surdos</b>
<p><b>EPS/AEE-9:</b> Meu nome é A. sou universitária e estou participando do curso para instrutores de Libras da Feneis/Pr. Estou no momento trabalhando no AEE como estagiária, estou aqui há quase três anos, quando entrei estava cursando o ensino médio. Estou na faculdade cursando RH, estou quase me formando. Na verdade, sou professora de Libras, mas meu estágio, (porque sou estagiária aqui) é de assistente administrativo e ensino Libras para crianças, adultos e em empresas para ouvintes e surdos.  <b>P.Independente da certificação, qual seu nível de Língua de Sinais?</b></p>

**EPS/AEE-9:** - Utilizo Libras em nível avançado. Eu nasci em um lar de ouvintes, então a Libras não era comum, ninguém usava na família, todos oralizavam, então, quando entrei ainda bem pequena na escola comecei a desenvolver a língua de sinais. Hoje minha mãe é intérprete, mas antes, ninguém sabia nem entendia Libras na minha casa. Meu pai, sabe apenas o alfabeto. Eu fiz o exame do PROLIBRAS e estou aguardando o resultado, mas ainda não recebi. (obs. No final de 2015 a estagiária teve sua certificação de proficiência)

**P. Foi difícil sua história educacional? Seus estudos, compreensões...**

**EPS/AEE-8:** Quando? Em que escola quer saber?

**P. Toda vida escolar. Conte o que achar necessário?**

**EPS/AEE-9:** Não, eu não achei tão difícil, sempre achei fácil.

**P. A quanto tempo está trabalhando com o ensino da Libras?**

**EPS/AEE-9:** É o segundo ano que estou ensinando e gosto muito do que faço.

**EPS/AEE-10:** Sou A. tenho 22 anos, formada em pedagogia e ainda não fiz especialização.

**P. Há quanto tempo você trabalha na instituição? Tem certificação de proficiência?**

**EPS/AEE-10:** Trabalho somente aqui, já faz 2 anos, mas eu não tenho certificado de proficiência ainda.

**P. independente disso, como você avalia sua qualidade na língua de sinais? É proficiente?**

**EPS/AEE-10:** Antes eu não tinha muito domínio da língua de sinais, mas comecei a desenvolver, principalmente quando entrei na faculdade passei a aprender e fazer uso da Libras em nível mais avançado

SURDA Graduação: PDH em educação

Disciplina que ministra: LIBRAS, Fundamentos de Educação de Surdos, Literatura, etc

Tempo de trabalho na Instituição: 12 anos

Tempo de trabalho como professor: 28 anos

ENTREVISTAS

EPSNS2. OLÁ ... tenho 34 anos...

Sou formado em Letras/Libras e pedagogia, tenho pós graduação, trabalho como professor desde o ano de 2000, até o momento (2015), mas, não oficialmente pois anteriormente éramos reconhecidos como instrutores de Libras, mas o trabalho de ensinar, era exatamente o mesmo. Trabalhava em escola especial por convênio e na escola para surdo, também como PSS no governo do Estado, e em faculdades, mas hoje sou concursado no ensino superior.

Trabalho com surdos há aproximadamente 10 anos.

Quando comecei trabalhar com surdos? Comecei trabalhando como PSS no Estado e também em faculdades, no ensino superior, mas nunca trabalhei com crianças.

Minha opinião sobre bilinguismo ou inclusão, qual dos dois? \*Eu acredito que há uma possibilidade muito grande de crescimento e de aquisição de línguas em relação ao bilinguismo e a inclusão, mas há um confronto aí que eu gostaria de explicar: eu acredito que o bilinguismo dá para trabalhar muito bem a língua de sinais a proficiência, assim como a inclusão também pode caminhar junto, para que os surdos possam trabalhar os mesmos conteúdos.

São duas forças que se opõe, se confrontam, eu fico observando e acredito que é preciso uma mudança, onde haja realmente aprendizagem, por isso acredito no bilinguismo, porque no bilinguismo o planejamento, a metodologia, tudo é pensado e organizado em língua de sinais, a aquisição do conhecimento se dá com mais facilidade. No bilinguismo a língua de sinais é a língua de instrução de fato e dá maior condição para a aprendizagem da escrita de uma segunda língua, (a Língua Portuguesa escrita), o estudante pode desenvolver-se nas duas modalidades linguísticas normalmente, mas quando há um conflito, um *pidgin* nessa comunicação para a aprendizagem, o surdo permanecerá sob o domínio da segunda língua, a Língua Portuguesa que se impõe sobre a língua de sinais e dificulta a abertura para aprendizagem, é o que se tem visto até hoje, a presença da Comunicação Total, portanto, um bilinguismo real, forte, ainda não há. Eu tenho visto as mudanças e percebo que as coisas estão melhorando, mas ainda com muitas falhas.

Há algumas teorias que vem apontando a por meio de pesquisas que é preciso a inclusão para crianças surdas, eu não vi isso, eu não vi esse trabalho acontecendo, só me contaram, dizem que a inclusão é boa, mas o que é bom? Não vejo um desenvolvimento positivo, há alguns problemas nisso, por exemplo: a criança surda estará sempre sozinha.. ahh claro...no grupo para brincadeiras não estará só, mas podemos perceber com 1, 2, 3 anos de idade, as interações estão acontecendo e ela está alheia,mas não está preocupada com a aprendizagem; chega então aos 4, 5 anos, onde está desenvolvendo a língua de sinais, a criança ouvinte começa a falar com ela e ela a sinalizar; há conflitos de comunicação, barreiras, a criança ouvinte interage e conversa com outros ouvintes enquanto a criança surda cheia de expectativas, de sentimentos, ideias e emoções e não consegue expor aos outros não surdos, não há trocas de experiência e sim conflitos pela modalidade

diferenciada de língua e de comunicação. É por isso que eu escolho o bilinguismo! Porque ali no ambiente bilíngue há trocas, ela é compreendida, expõe sentimentos, ideias e emoções, pode debater, ali há aquisição da aprendizagem, há desenvolvimento de verdade; eu acredito no bilinguismo.

Como eu aprendi Libras? Aprendi primeiro nos grupos, chamo de Ponto do encontro, onde nos reuníamos para debates, interações, trocas, conversas, fofocas, para conversar sobre as notícias, bater um papo, fazíamos muitas coisas; trocávamos informações, adquiríamos conhecimento em língua de sinais. Mas na escola, ali, tínhamos que oralizar, a língua de sinais ainda era proibida, até que em 1998 no Paraná oficializou-se a Libras, e as mudanças começaram, a Libras passou a ser aceita na escola e sinalizar passou a ser 'normal'. Em qualquer espaço: na escola, na praça, no esporte, em grupos estávamos sempre sinalizando. Saíamos do esporte, por exemplo e íamos conversar no bar, bebíamos e usávamos língua de sinais, entre uma e outra conversa adquiríamos ainda mais qualidade na Libras.

Se sou proficiente ou fluente em Língua de sinais? A resposta é sim! Sou fluente e proficiente em Libras.

Se eu fiz algum curso de formação continuada nos últimos dois anos? Não. Eu fiz cursos há muitos anos, mas nos últimos dois anos, não fiz.

Posso responder onde fiz cursos: fiz em Curitiba, na Feneis, também na SEED, mas se for comparar os dois, avaliar se foram bons... não foram. Os dois foram 'razoáveis', faltou base, explicaram muitas coisas, muita teoria, mas não nos apresentaram provas se houve ou não aprendizagem.

Se nos cursos foram trabalhos apenas Língua de sinais ou também é trabalho como a criança surda aprende:

Há mais cursos para os ouvintes, eu participei mas vou resumir: há cursos sobre crianças surdas sim, eu participei na Feneis, em cursos particulares, mas alguns trazem a imposição da Língua Portuguesa como a mais importante; mas eu como surdo, não tenho perfil para professor de Língua Portuguesa como principal. Na minha opinião a língua de sinais é primordial. A língua de sinais deve ser o foco, para o ensino da Língua Portuguesa. Mas o professor de Língua Portuguesa faz seu planejamento para ensino de Língua Portuguesa e eu para o ensino de Libras, cada um tem sua responsabilidade.

Conhece seus direitos de surdo, de professor?

Tenho segurança para o ensino da Libras, conheço as leis, sei que tenho direito ao uso da língua de sinais, a ter um intérprete, ao trabalho, hoje tenho segurança e o direito de SER 'surdo'. Se há um professor de português ele tem a responsabilidade com seu trabalho, com a Língua Portuguesa e não eu, eu como professor surdo tenho responsabilidade com a Libras. Eu conheço meus direitos, direito de ser surdo, de ser professor, mas sei que não são 100% cumpridos, é preciso estar em constante negociação, eu acredito que 70% dos surdos não conhecem o que há nas leis, não estão em condições de cobrar que sejam cumpridas.

Sobre a comunicação na instituição de ensino:

A comunicação é ótima, bom, antes era ótima, no começo comunicávamos muito, mas aos poucos essa interação foi diminuindo. Temos uma sala onde de um lado ficavam a maioria ouvintes e do outro os surdos. Antes era diferente, os surdos ocupavam maior espaço e a Libras era mais utilizada, com o tempo os ouvintes tomaram posse do espaço que os surdos ocupavam e com isso a comunicação também ficou restrita ao grupo de surdos, na sala a comunicação tornou-se difícil, mas nos intervalos é que ela flui melhor, divulgando informações e trocas de experiências, mas durante as aulas ficamos parados, seguindo as normas, observando os conteúdos. Fora das salas tínhamos encontros para conversar, ver filmes, ler jornais, praticar esportes, bater um bom papo, com liberdade, adquirindo mais conhecimento, maior segurança na Libras, com outros modelos surdos.

Você sente falta de algum tipo de apoio? Quais?

Sinto falta de apoio, sim! Do intérprete, por exemplo. Numa sala de aula, é necessário que tenha um intérprete, ou numa reunião de professores, eles estão discutindo e eu estou alheio, se trazem um intérprete fico em melhor condição de dar minha opinião. Muitas vezes em sala de aula, sem intérprete, meus pais tiveram que ir na escola para conversar, ou mesmo para me apoiar como intérpretes, pois eles são fluentes em Libras. Se os professores ou mesmo alunos fossem fluentes na Libras ficaria mais fácil.

Dificuldades no trabalho/ avaliação para trabalhar com surdos/como começou a trabalhar com surdos/ opinião de como deve ser o perfil para trabalhar com surdos.

Sempre senti falta de apoio, sim! O que é primordial hoje, ter um intérprete que auxilie em sala na

aula, claro que ele não precisa estar em todos os lugares junto, mas na escola é essencial, pois auxilia na comunicação em reuniões, nos debates, exposição de ideias, nos planejamentos em grupo, conselhos de classe, mas se o intérprete falta, há barreiras na comunicação.

Na minha opinião, o perfil para trabalhar com surdos, com crianças surdas, é preciso ser sensível, mas há conflitos aí. O professor deve saber língua de sinais; precisa saber planejar, conhecer as características dos surdos, se colocar no lugar do outro, ter formação em Letras/Libras para trabalhar com o ensino médio ou universitários, ou formação universitária em pedagogia bilíngue, mas são contextos diferentes. Claro que o trabalho com crianças é diferente, a criança precisa de outro tipo de intervenção pedagógica, é preciso saber fazer adaptações entre as modalidades linguísticas para o ensino, pois são muito mais visuais, precisam de um ambiente totalmente bilíngue, de adaptações próprias pra ela. É preciso incentivá-la com literatura, histórias infantis, informações e tudo que contribua para sua formação e assim vai adquirindo conhecimento. O estudante de 6º a 9º ano tem mais estrutura, o que há de diferente, entre esses e os estudantes de 1º ao 5º ano é que são níveis diferentes de formação, de trocas de informações e de exigências.

Se eu tenho perfil para professor de surdos? Eu tenho perfil para professor, sou exigente, veja, eu faço meu planejamento como professor de Libras, incentivo, ensino, mas há um problema com os deveres, por exemplo, se eu organizo algo por meio de vídeo, há uma cobrança pela minha segunda língua, ou seja o português escrito, porque é a língua brasileira, tem seu valor e não podemos ignorá-la, desprezá-la, é como o vidro, não posso pegá-lo de qualquer jeito e soltá-lo, pois irá quebrar, é preciso cuidar, segurá-lo com firmeza, essa é minha opinião.

Se eu conheço o PPP da instituição em que trabalho, sim, conheço. Mas tenho consciência que foi elaborado exclusivamente com as necessidades dos ouvintes, ali está tudo o que consideraram necessário; mas não tem muito a ver com o meu trabalho, ele tem servido como um acessório, mas não tem sido realmente utilizado como base para a organização do trabalho.

Regulamentação política que é preciso para professores de surdos/ o que é melhor Implante?/ criança com implante pode Libras ou somente oralizar...o que fono diz?/ como foi fono na sua história?

Por exemplo, antes se trabalha o que: organizava-se material com imagens, sinais, calendário, materiais diferentes para ensinar, também usava fotografias das pessoas da família e apresentava para que aprendessem o sinal e a palavra, Ex: pai, mãe.. no começo a criança faz tudo errado, com configurações de mãos inadequadas, e através das interações vai se desenvolvendo, vê as imagens e depois escreve, aprende categorizar as coisas, classificar em grupos, escrever frases, e até histórias.

Sobre a regulamentação política, o que falta para o professor? Acredito que o principal a prioridade é o domínio da Libras, claro que para ensinar Libras deve ser o professor surdo. O professor ouvinte deve trabalhar no ensino de surdos, dentro das escolas para surdos e escolas de inclusão. Nas escolas há um regimento interno com suas regras, suas normas, é preciso ver se todos tem consciência de suas responsabilidades, de suas obrigações. Se está no regulamento a exigência do domínio da libras, não há o que discutir, não adianta ter leis sobre a Libras e outras se não estiver no regimento interno essas condições, eu penso que é preciso colocar isso no regimento e anexar para que todos saibam suas obrigações sobre a Libras, o uso de materiais com imagens e recursos visuais porque se está contido ali, não há como se omitir, dizer que não sabe. É o que eu penso.

Sobre o implante: Eu decidi não falar nisso. Há verdades e mentiras, o fato é que as pessoas surdas estão no meio de famílias e de uma sociedade que idealiza o que sente prazer em normalizá-los, fazer com que ouçam para que possam se comunicar através da fala, acreditam que é melhor e mais agradável, fazer o que? Mas a criança implantada precisa ser levada a fono, certo...isso é melhor do que nada. Mas o que acontece é que a criança é tirada da escola bilíngue e perde interações com os outros, esquece a língua e os pais também exigem que oralize, pois o contato com os pais não é através da Libras, mas da oralidade. Na escola já não tem intérprete, as estratégias em sala são outras, muita coisa vai se perdendo.

Como foi fono na sua história/ o que é importante na vida da pessoa surda/ sua opinião quando tem implante melhor Libras ou só oralidade?/ como melhorar o trabalho de ensinar pessoas surdas/ como fazer aprender melhor ou igual aos ouvintes?

Eu não ia a fono, fazia os atendimentos na própria escola que na época era oralista. Até que a partir de 1998 a Lei da Libras foi oficializada no Paraná e aos poucos foi sendo inserida na escola.

O que é importante na vida da pessoa surda. O visual, reconhecer-se surdo, participar de movimentos e lutas surdas, ter vida social, não deve se omitir, é importante os valores comportamentais a mesa, deve ser corrigido se necessário. Precisa de tecnologias como campainha luminosa, pois quando não tem e tem um cachorro por exemplo, fica atento ao comportamento do cachorro ao latir, tudo isso é cultura surda.

Você pergunta o que é melhor para a criança com implante: eu já havia explicado, hoje cada um faz sua opção: oralizar ou a Libras, mas se a Lei, o Decreto destacam os direitos, diz que fica a escolha de cada pessoa o que é melhor, então não se pode proibir. A família escolhe, ou o surdo escolhe, há as vezes alguns conflitos aí.

Sobre o que considero melhor para o ensino de crianças surdas: o mais importante são os recursos materiais visuais, o uso da língua de sinais como primeira língua para depois ter acesso a Língua Portuguesa, estratégias que explorem vídeos, atividades, brincadeiras, a literatura surda, para que possa ir adquirindo e desenvolvendo ambas as línguas, isso é importante para elas.

Sugestão do que deve haver na política tanto na escola quanto na sociedade:

Para o ensino deve ter a mesma exigência que se tem com os ouvintes, mas preciso ter maior uso de vídeos, exigências quanto ao professor usar a língua de sinais, é preciso mais cursos de formação, adaptações de temas para a língua de sinais; porque poucos ouvintes conhecem a Libras, muitos usam do audismo, que onde há a influência ouvinte sobre a Libras. Ficam avaliando o surdo e sua língua de sinais. Eu acho estranho! Por exemplo já vi ouvintes que ficam me observando, me avaliando! E dizem, ah..é difícil de entender o...

O que uma política precisa ter, na minha opinião: nas praças, nos espaços públicos, nos shoppings, deve haver informações em Libras ou imagens nos outdoors com informações simples, básicas, ou recursos de tecnologia assistiva com cumprimentos, “bom dia, boa tarde, boa noite...” com publicidade, coisas que nos chame a atenção com informações, como o *prodeaf*, onde podemos assistindo e adquirindo a Libras.. para a sociedade as informações são muito importantes; já na escola é muito mais complicado, pois é preciso inserir recursos, materiais, professores bilíngues, fluentes em Libras nas diferentes disciplinas, cada um em sua área específica.

Bom... eu aceito que estas informações sejam usadas para fins de pesquisas, respondi no dia 20 de fevereiro de 2015.

Organização da autora – 2017

## ANEXOS

- Lei da Libras no Estado do Paraná



**Exibir Ato** [Pesquisa Rápida](#) [voltar](#) 

 [Página para impressão](#)

**Alterado** [Compilado](#) [Original](#) 

Lei 12095 - 11 de Março de 1998

Publicado no Diário Oficial nº. 5219 de 27 de Março de 1998

**Súmula:** Reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente.

A Assembléia Legislativa do Estado do Paraná decretou e eu sanciono a seguinte lei:

**Art. 1º.** ~~Fica reconhecida oficialmente, pelo Estado do Paraná, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. (Revogado pela Lei 18419 de 07/01/2015)~~

**Parágrafo único.** ~~Compreende-se como Língua Brasileira de Sinais o meio de comunicação de~~

~~natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, oriunda de comunidades de pessoas surdas. É a forma de expressão do surdo e sua língua natural.~~

(Revogado pela Lei 18419 de 07/01/2015)

**Art. 2º.** A rede pública de ensino, através da Secretaria de Estado da Educação, deverá garantir acesso à educação bilingüe (libras e Língua Portuguesa) no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados do sistema educacional, a todos os alunos portadores de deficiência auditiva.

**Art. 3º.** A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, deverá ser incluída como conteúdo obrigatório nos cursos de formação na área de surdez, em nível de 2º e 3º graus.

**Parágrafo único.** Fica incluída a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, no currículo da rede pública de ensino e dos cursos de magistério de formação superior nas áreas das ciências humanas, médicas e educacionais.

**Art. 4º.** A Administração Pública, direta, indireta e fundacional através da Secretaria de Estado da Educação manterá em seus quadros funcionais profissionais surdos, bem como intérpretes da Língua Brasileira de Sinais, no processo ensino-aprendizagem, desde a educação infantil até os níveis mais elevados de ensino em suas instituições.

**Art. 5º.** A Administração Pública do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação e seus órgãos, a esta Secretaria ligados, oferecerá através das entidades públicas, diretas, indiretas e fundacionais, cursos para formação de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

**Art. 6º.** A Administração Pública do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação e seus órgãos, a esta Secretaria ligados, oferecerá cursos periódicos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, em diferentes níveis, para surdos e seus familiares, professores, professores de ensino regular e comunidades em geral.

**Art. 7º.** A Administração Pública, direta, indireta e fundacional, manterá em suas repartições públicas estaduais e municipais do Estado do Paraná, bem como nos estabelecimentos bancários e hospitalares públicos, o atendimento aos surdos, utilizando profissionais intérpretes da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

**Art. 8º.** Para os propósitos desta lei e da Linguagem Brasileira de Sinais, os intérpretes serão preferencialmente ouvintes e os instrutores, preferencialmente surdos.

**Art. 9º.** Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.  
PALÁCIO DO GOVERNO EM CURITIBA, em 11 de março de 1998.

## REFERENTE A SEÇÃO 1: MÉTODO E CATEGORIAS

### 1. TABELAS DO MEC/INEP TABELAS MEC/INEP/DEE

#### I- EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL POR REDE NO BRASIL – 2008-2014

**Evolução do número de matrículas na educação especial por rede  
Brasil - 2008/2014**

Rede	Ano	Matrículas na educação especial		
		Total	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns (alunos incluídos)
Privada	2008	228.612	205.475	23.137
	2010	169.983	142.887	27.096
	2012	178.589	141.431	37.158
	2014	179.695	136.302	43.393
	<b>Δ% 2008/2014</b>	<b>-21,4</b>	<b>-33,7</b>	<b>87,5</b>
Pública	2008	467.087	114.449	352.638
	2010	532.620	75.384	457.236
	2012	641.844	58.225	583.619
	2014	707.120	51.745	655.375
	<b>Δ% 2008/2014</b>	<b>51,4</b>	<b>-54,8</b>	<b>85,8</b>

Fonte: MEC/Inep/DEED

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

#### II- EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA POR MODALIDADE E ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2008-2014

**Evolução do número de matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino - Brasil - 2008/2014**

Ano	Matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino												
	Total Geral	Ensino Regular								Educação de jovens e adultos		Educação especial	
		Educação infantil			Ensino fundamental			Ensino médio	Ed. profissional (concomitante e subsequente)	Fundamental	Médio	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns (alunos incluídos)
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais						
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	795.459	3.295.240	1.650.184	319.924	375.775
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	924.670	2.860.230	1.427.004	218.271	484.332
2012	50.545.050	7.295.512	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	1.063.655	2.561.013	1.345.864	199.656	620.777
2014	49.771.371	7.855.991	2.891.976	4.964.015	28.459.667	15.699.483	12.760.184	8.300.189	1.374.569	2.284.122	1.308.786	188.047	698.768
<b>Δ% 2008/2014</b>	<b>-6,5</b>	<b>16,9</b>	<b>65,1</b>	<b>-0,1</b>	<b>-11,3</b>	<b>-10,9</b>	<b>-11,8</b>	<b>-0,8</b>	<b>72,8</b>	<b>-30,7</b>	<b>-20,7</b>	<b>-41,2</b>	<b>86,0</b>

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

3) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.

4) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

### III- EVOLUÇÃO DO NÚMERO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA POR MODALIDADE E ETAPA DE ENSINO – BRASIL – 2008-2014.

Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3433#resultado>

Evolução do número de escolas de educação básica por modalidade e etapa de ensino - Brasil - 2008/2014

Ano	Escolas de educação básica por modalidade e etapa de ensino										
	Total Geral	Ensino Regular						Educação de jovens e adultos		Educação especial	
		Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio	Ed. profissional (concomitante e subsequente)	Fundamental	Médio	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns (alunos incluídos)
2008	199.761	41.151	106.458	141.015	61.128	25.389	3.374	38.581	8.753	6.702	61.830
2010	194.939	45.938	106.436	134.775	62.570	26.497	3.884	35.888	8.834	5.078	85.090
2012	192.676	52.665	107.791	129.695	63.261	27.164	4.285	32.776	8.689	4.161	98.801
2014	188.673	58.616	106.524	121.592	62.897	27.743	5.325	30.911	9.153	3.827	103.473
<b>Δ% 2008/2014</b>	<b>-5,6</b>	<b>42,4</b>	<b>0,1</b>	<b>-13,8</b>	<b>2,9</b>	<b>9,3</b>	<b>57,8</b>	<b>-19,9</b>	<b>4,6</b>	<b>-42,9</b>	<b>67,4</b>

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui escolas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino médio: inclui escolas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

3) Educação especial classes comuns: as escolas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.

4) Educação de jovens e adultos: inclui escolas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

### IV- TABELA POPULAÇÃO POR TIPO DE DEFICIÊNCIA QUE FREQUENTA CRECHE OU ESCOLA, SEXO E GRUPOS DE IDADE – 2000

Tabela 2142 - População residente por tipo de deficiência, frequência à creche ou escola, sexo e grupos de idade		
Variável - População residente (Pessoas)		
Unidade Territorial – Brasil		
Sexo – Total		
Ano – 2000		
Frequência à creche ou escola – Total		
Grupo de idade	Tipo de deficiência permanente	
	Total	Deficiência auditiva - incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir
Total	169872856	5735099
0 a 4 anos	16386239	49139



5 a 9 anos	16576259	156227
5 e 6 anos	6739018	51930
7 a 9 anos	9837241	104297
10 a 14 anos	17353683	201222
15 a 19 anos	17949289	188000
Fonte: IBGE - Censo Demográfico		

## V. TABELA DE FREQUÊNCIA A ESCOLA OU CRECHE - MEC/INEP-2010

Apresentam o sistema SIDRA, o qual considera três categorias de deficiência auditiva abordadas pelo censo, em relação a frequência de crianças na escola ou creche entre 0 e 17 anos de idade. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3434#resultado> - acesso em 2016. Também cuidamos de inserir outras tabelas que subsidiam na compreensão dos demais dados.

07/01/2017 Sistema IBGE de Recuperação Automática - SIDRA

Tabela 3434 - População residente, por tipo de deficiência e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade - Amostra - Características Gerais da População

Unidade Territorial - Brasil

Ano - 2010

Sexo - Total

Variável - População residente (Pessoas)

Tipo de deficiência permanente x Frequência à creche ou escola

Grupo de idade	Total			Deficiência auditiva - não consegue de modo algum			Deficiência auditiva - grande dificuldade			Deficiência auditiva - alguma dificuldade		
	Total	Frequentavam	Não frequentavam	Total	Frequentavam	Não frequentavam	Total	Frequentavam	Não frequentavam	Total	Frequentavam	Não frequentavam
Total	190.755.799	59.565.188	131.190.611	344.208	85.755	258.451	1.798.967	175.413	1.623.554	7.574.145	930.514	6.643.631
5 a 9 anos	14.967.787	14.234.497	733.271	16.494	14.566	1.938	31.976	28.899	3.077	184.925	175.486	9.439
5 ou 6 anos	5.825.378	5.308.182	517.196	5.909	4.985	924	10.139	8.639	1.500	60.300	54.933	5.367
7 a 9 anos	9.142.390	8.926.315	216.075	10.584	9.570	1.014	21.837	20.260	1.577	124.625	120.553	4.072
10 a 14 anos	17.167.135	16.562.084	605.051	22.379	19.796	2.583	45.914	41.856	4.058	235.471	224.365	11.106
15 a 19 anos	16.986.788	11.610.342	5.376.446	24.836	16.510	8.326	44.564	28.970	15.594	218.824	142.949	76.874
15 a 17 anos	10.353.865	8.626.343	1.727.522	14.373	11.019	3.354	27.442	21.323	6.119	133.384	106.029	27.355

Fonte: IBGE - Censo Demográfico

Notas

VI. TABELA DAS PESSOAS COM 5 OU MAIS ANOS DE IDADE, POR TIPO DE DEFICIÊNCIA – NÚMERO DE ALFABETIZADOS GERAL- Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3433#resultado> – último acesso em 9 de julho de 2017.

Tabela 3433 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade, por tipo deficiência e alfabetização, segundo o sexo e os grupos de idade - Amostra - Características Gerais da População	
Variável - Pessoas de 5 anos ou mais de idade (Pessoas)	
Brasil	
Sexo - Total	
Grupo de idade - Total	
Ano - 2010	
Tipo de deficiência permanente - Total	
Alfabetização - Total	
	176.949.066
Fonte: IBGE - Censo Demográfico	

Notas
1 - Dados da Amostra.
2 - Para a categoria Total: as pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez.
3 - A categoria <b>Nenhuma dessas deficiências</b> inclui a população sem qualquer tipo de deficiência.

VII. TABELA SOBRE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA PERMANENTE NA ALFABETIZAÇÃO COM IDADE ENTRE 5 E 19 ANOS – REFERÊNCIA ANO 2000.

<https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/2141#resultado>

Tabela 2141 - Pessoas de 5 anos ou mais de idade por tipo de deficiência, alfabetização, sexo e grupos de idade		
Variável - Pessoas de 5 anos ou mais de idade (Pessoas)		
Brasil		
Sexo - Total		
Ano - 2000		
Alfabetização - Total		
Grupo de idade	Tipo de deficiência permanente	
	Total	Deficiência auditiva - incapaz, com alguma ou grande dificuldade permanente de ouvir
<b>Total</b>	153.486.617	5.685.959
<b>5 a 9 anos</b>	16.576.259	156.227
<b>5 e 6 anos</b>	6.739.018	51.930
<b>7 a 9 anos</b>	9.837.241	104.297
<b>10 a 14 anos</b>	17.353.683	201.222
<b>15 a 19 anos</b>	17.949.289	188.000
<b>Fonte: IBGE - Censo Demográfico</b>		

Notas
1 - Os dados são da Amostra.
2 - A categoria <b>Nenhuma destas deficiências</b> inclui as pessoas sem qualquer tipo de deficiência.
3 - As pessoas incluídas em mais de um tipo de deficiência foram contadas apenas uma vez.

REFERENTES A SEÇÃO 2: PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS.

A- MODALIDADES E METODOLOGIAS DE PESQUISA EM QUE OS ESTUDOS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS – 1990-2014- SE PAUTAM

Pesquisa Qualitativa	12
Estudos Surdos/Estudos Surdos Em Educação	10
Estudos Culturais	9
Pesquisa Etnográfica	4
Pesquisa-Ação	2

Abordagem Quali-Quantitativa	2
Pesquisa Descritivo-Exploratória de Abordagem Qualitativa	1
Abordagem Qualitativa/ Etnográfico-Interpretativa	1
Abordagem Qualitativa e Quantitativa do Tipo Etnográfica	1
Abordagem Qualitativa/Interpretativa	1
Pesquisa (Auto) Biográfica	1
Análise Quantitativa do Tipo Descritiva	1
Abordagem Dialética (Qualitativa e Quantitativa)	1
Pesquisa Colaborativa	1
Abordagem Qualitativa do Tipo Exploratória	1
Análise Prototípica	1

Elaboração da autora – 2014

## B- RECURSOS / PROCESSOS DE PESQUISA SOBRE O TEMA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS- 1990-2014

Entrevista	19
Observação ou Observação Participante	17
Análise Documental	15
Estudo de Campo ou Pesquisa De Campo	13
Entrevista Semiestruturada	12
Filmagem	10
Pesquisa Bibliográfica	8
Diário de Campo	7
Narrativas	6
Fotografias	5
Questionário	4
Pesquisa Teórico- Interpretativa	3
Depoimento	3
Estudo de Caso	3
Análise do Discurso	2
Análise das Políticas e Legislações	2
Análise de Publicações do MEC	2
Análise do Conteúdo	2
Estudo Etnográfico	2
Pesquisa Prático –Interpretativo	1
Fontes Autobiográficas	1
Análise de Práticas Docentes	1
Consulta ao Banco de Tese da Capes	1
Análise de Projeto	1
Levantamento de Leis e Políticas Públicas	1
Análise de Avaliação e Produção de Alunos	1
Análise do Programa	1
Transcrição	1
Protocolos Verbais	1
Grupo de Estudo	1
Pesquisa Exploratória	1
Estudo Teórico/Bibliográfico	1
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação	1
Fórum de Discussões	1
Análise de Textos Produzidos por Surdos	1
Diário de Campo Semiestruturado	1

Análise dos Currículos dos Cursos de Formação de Professores	1
Análise de Processo Descritivas dos Alunos	1
Visita a Residência dos alunos	1
Análise Linguística	1
Mapeamento	1

Elaboração da autora – 2014

### C- PALAVRAS-CHAVE DESTACADAS NAS PRODUÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS – 1990-2014

Bilinguismo ou Educação Bilíngue	19
Língua de Sinais ou Libras Educação ou Educação Inclusiva Formação Docente ou Formação de Professores	15
Educação de Surdos	14
Surdez	13
Surdos ou Alunos Surdos	8
Professor Surdo Educação	6
Linguagem Identidade	5
Português -por- Escrito como segunda Língua Representações Sociais	4
Políticas Educacionais Formação Continuada Prática Docente Letramento da L2 Pesquisa Currículo Educação Especial Formação Estudos Surdos	3
Inclusão / Exclusão Professores Práticas Pedagógicas Cultura Escolar Ensino de Língua Estrangeira ou Aprendizagem de Língua Estrangeira Formação de Professores Surdos de Libras Formação de Interprete de Libras Normalização	2
Ensino de Libras Legislação de Libras Ensino Superior Proposta Curricular Bilíngue Diferença Cultural Surda Política Inclusiva Discurso Casais Interétnicos Professores de Língua Portuguesa Práticas Bilíngues Projeto Bilíngue Inclusão no Ensino Fundamental Escolarização de Surdos Curso Bilíngue de Pedagogia Pedagogia Ouvintismo / Audismo Relação de Poder Processo de Ensino Aprendizagem de Língua	1

Aquisição de Linguagem Comunidade Surda Movimentos Surdos Identidade Docente Deficientes Auditivos Expectativas Ensino Concepção Ensino de Línguas Cultura Surda Bilinguismo Familiar Identidade Linguística Identidade Cultural História da Educação História das Instituições Educacionais INES Governamentabilidade Competência Profissional Didática nas Licenciaturas Professor pesquisador Legislação Educacional Inovação na Formação Docente Formação Inicial e Continuada Professores Reflexivos Saberes da Docência Política e Ensino Povo Surdo Marcas Culturais Aprendizagem da Leitura Leitores Surdos Diferenças Políticas Linguística Língua Materna Língua Portuguesa Políticas de Formação de Professores Professor Iniciante Profissionalização Docente Escolas Especiais para Surdos Políticas Públicas Políticas de Educação Especial Preconceito Disciplinamento Rede de Saber / Poder Escolas Bilíngues Línguas de Sinais Emergentes Professores Ouvinte História Cultural	
--	--

Elaboração da autora – 2014

**D- ORIENTAÇÃO e/ou PARTICIPAÇÃO EM BANCA DE AVALIAÇÃO DAS  
PRODUÇÕES SOBRE O TEMA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A  
EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS – 1990- 2014**

Ronice Müller de Quadros	9
Cristina Bróglia Feitosa de Lacerda	6
Ana Claudia Balieiro Lodi	5
Anna Maria Lunardi Padilha	5
Maria Cecília Rafael de Góes	4
Madalena Klein	4
Marianne Rossi Stumpf	4
Gladis Perlin	4
Maura Corcini Lopes	3
Adriana da Silva Thoma	3
Regina Maria de Souza	3
Maria Cristina da Cunha Pereira	3
Sueli Fernandes	2
Marcia Lise Lunardi Lazzarin	2
Sonia Lopes Victor	2
Nídia R. Limeira de Sá	1
Ana Regina Campello	1
Lodenir Becker Karnopp	1
Karin Lilian Strobel	1
Maria Lucia Masutti	1

Elaboração da autora – 2014

**E- INSTITUIÇÕES ONDE AS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS ESTÃO  
VINCULADAS- 1990-2014**

USFC – Universidade Federal de Santa Catarina	8
USP – Universidade de São Paulo	5
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas	
UFPR – Universidade Federal do Paraná	4
UNIMEP – Universidade Metodista de Piracicaba	
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria	
UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná	3
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	
USFCAR – Universidade Federal de São Carlos	2
UFC – Universidade Federal do Ceará	
UEL – Universidade Estadual de Londrina	
INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos	
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro	
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos	
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
PUC/PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná	
UNESP – Universidade Estadual de São Paulo	
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo	

UFBA – Universidade Federal da Bahia UFPEL – Universidade Federal de Pelotas UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais UNIFEI – Universidade Federal Itajubá Universidade Estácio de Sá Universidade Fluminense Universidade Mackenzie Universidade do Mato Grosso do Sul UFRS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul INSOR – Instituto Nacional para Surdos UCB – Universidade Católica da Bahia UFAM – Universidade Federal do Amazonas Universidade Estadual Paulista Universidade Técnica de Lisboa Universidade do Estado da Bahia UNISC – Universidade Santa Cruz do Sul FENEIS/DF – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos Universidade de Stocolmo MEC Revista Cultura Surda Revista Eletrônica (da Faculdade do Araguaia) Câmara dos Deputados-DF	1
---	---

Elaboração da autora – 2014

#### F. QUADRO- SIGNIFICANDO: INCLUSÃO/EXCLUSÃO; NEEs; DIFERENÇA E DIVERSIDADE

TERMO	O QUE SIGNIFICA PARA AS POLÍTICAS E OS PESQUISADORES E ORGANISMOS
INCLUSÃO	<p><b>Garcia (s/d, p.21):</b> destaca que o termo inclusão serve a discursos progressistas e conservadores, mostra posicionamentos político-ideológicos e é tratado como oposição à exclusão. Ganha ênfase num período histórico de intensa produção de desigualdade social, onde as agências multilaterais e os governos passam a abordá-lo. A autora ainda destaca que trata-se de um termo recuperado dos discursos políticos internacionais do século XX acolhido nos discursos acadêmicos para explicar a realidade social e educacional. Traz na página 35 a crítica ao termo inclusão, entendendo que essa se dá pela insuficiência do termo para justificar seu uso enquanto inclusão social, pois só teria sentido tratar de inclusão se reconhecemos que há condições que denominamos exclusão.</p> <p><b>Garcia e Michels (2014):</b> Relacionado ao PNE, as autoras destacam que o termo inclusivo é ressaltado em referencia a deficiência, à educação especial e aparece relacionado ao sistema de ensino. Destacam que o significado é amplo e abrangente, favorece a aceitação da incorporação das instituições privadas na oferta da educação pública relacionada a ofensiva privatista da educação.</p> <p><b>Michels, Carneiro e Garcia (2012):</b> Destacam que incluir é entendido como um objetivo, tarefa e responsabilidade da Educação Especial, para garantir condições de acesso ao conhecimento formal e frequência no ensino regular com qualidade para estudantes da educação especial</p> <p><b>BM-</b> Afirma que a inclusão define-se por inserir na corrente econômica. Segundo a <b>UNESCO, 2003</b>, p.7; a educação inclusiva requer mudanças no conteúdo, estratégias, estrutura, abordagem para atender a todos e o sistema regular de ensino tem responsabilidade de educar a todos.</p> <p>Ideia central da educação inclusiva é superar a exclusão, sua meta é superar barreiras para a aprendizagem (estruturais, comunicativas, curriculares e outras) mas é possível perceber junto ao viés humanitário a forte abordagem economicista.</p> <p><b>UNESCO, 2009:</b> 3 justificativas para uma abordagem inclusiva:          1º EDUCACIONAL: escola para todos aprenderem juntos- o ensino deve responder as diferenças individuais, beneficiando a todos.</p>



TERMO	O QUE SIGNIFICA PARA AS POLÍTICAS E OS PESQUISADORES E ORGANISMOS
	<p>2º SOCIAL: Escolas inclusivas podem modificar atitudes em relação a diversidade caminhando para uma sociedade justa e não discriminatória.</p> <p>3º ECONÔMICO: Menos oneroso manter escola que educa a todos juntos do que manter sistemas de diferentes tipos de escolas especializadas em grupos diferentes de crianças (UNESCO, 2009, p.10)</p> <p>Para o <b>BM (2011, p.5)</b> O conceito inclusivo do sistema educacional permite ao Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido.</p>
EXCLUSÃO	<p><b>Garcia (2006, p.314)</b>, fator que custa muito para o sistema educacional, pois os que abandonam, são posteriormente obrigados a voltar; indo e vindo muitas vezes, gerando a necessidade de programas de correção de fluxo.</p> <p><b>Para Garcia (s/d, p.22)</b>: Exclusão é um termo usado a partir de 1970 para categorizar deficiências, doenças mentais, invalidez, inadaptação social por características próprias. Atualmente refere-se a uma clientela ampla e pouco específica: sem teto, em situação de rua, drogados, pobres, desempregados e outros.</p>
NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS	<p><b>Garcia (2006, p.302)</b>: O conceito é expressão da busca pela superação do clínico tentando retirar o diagnóstico da deficiência como centro. (p.304) o termo não é suficiente para superar a abordagem clínica, pois ainda falseia e obscurece as desigualdades</p> <p><b>Resolução 02/2001</b>: Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes.</p> <p>Declaração de Salamanca (<b>UNESCO, 1994,p.3</b>):3. escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuem desvantagens severas.</p>
DIFERENÇA	<p><b>GARCIA (2006, p.312)</b>: Destaca que se trata de um princípio liberal que trata da dignidade humana, promoção da cidadania, mas não esconde marcas da desigualdade mesmo em encaminhamentos politicamente corretos.</p> <p><b>Garcia (s/d, p.23)</b> destaca que a diferença é abordagem que torna a sociedade como espaço de convivência entre grupos diversos, o objetivo de uso do termo é para apaziguar as massas</p>
DIVERSIDADE	<p><b>Garcia (2006,p.312)</b>: o discurso da diversidade chama atenção para o direito a educação dos excluídos, mas está a serviço de um acesso desigual a cultura humana.</p> <p>Para a autora, o discurso da diversidade e da diferença pode ser apreendido como busca de possibilidade para o desenvolvimento humano mas também como diferenciação dos modos de fazer parte da escolarização básica (p.314)</p>

FONTE: Documentos do Banco Mundial, Cepal, UNESCO e dos trabalhos dos autores Garcia, Michels e Carneiro. Elaboração autora – 2016

## **ANEXOS DA SEÇÃO 3- POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DE SURDOS E IMPLICAÇÕES À FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### G. INFORMAÇÃO



Documento- Informação nº 809/2012 referente a Instrução nº 20/2012  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DA  
 EDUCAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E  
 INCLUSÃO EDUCACIONAL ÁREA DA SURDEZ**

#### INFORMAÇÃO N° 809/2012

O Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, com base na Instrução nº 020/2012, que estabelece a Matriz Curricular para o Ensino Fundamental anos finais e para o Ensino Médio, da Rede Pública Estadual de Educação Básica, orienta a inclusão da Disciplina de Língua Brasileira de Sinais – Libras, substituindo uma aula de Língua Portuguesa e uma aula de Matemática nos 6º, 7º, 8º e 9º anos, para duas aulas de Libras para cada respectivo ano, conforme o anexo I, nas Escolas Bilíngues que atendem os alunos surdos, sendo: Escola Lucas Silveira – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação Especial; Escola de Educação Bilíngue Anne Sullivan - Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade de Educação Especial; Escola de Educação Especial para Surdos Nydia Moreira Garcez – Educação Infantil e Ensino Fundamental; Escola Bilíngue da ACAS - Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial; Escola Centrau - Educação Infantil e Ensino Fundamental Séries/Anos Iniciais - Modalidade de Educação Especial; Escola Bilíngue para Surdos da APAS - Educação de Jovens e Adultos/Fase I - Modalidade de Educação Especial; Escola Bilíngue para Surdos - APADA - Educação Especial, Educação Infantil, Ensino Fundamental – Anos iniciais e Educação de Jovens e Adultos Fase I; Escola de Educação Bilíngue para Surdos Geny de Jesus Souza Ribas - Educação Infantil, Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos Fase I; Colégio Bilíngue para Surdos de Maringá - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio na Modalidade de Educação Especial. ANPACIN; Escola Municipal Bilíngue para Surdos José Maria Matias - Educação Infantil e Ensino Fundamental, na

Modalidade de Educação Especial; Escola Municipal Bilíngue para Surdos Espaço Aberto – Educação Infantil e Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial; Colégio Estadual do ILES - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio; Escola Municipal de Educação Especial para Surdos Prof<sup>a</sup> Ilza S. Santos – Ensino Fundamental; Escola Prof<sup>o</sup> Carlos Neufert - Ensino Fundamental, na Modalidade Educação Especial; Escola Raio de Sol – Educação Infantil e Ensino Fundamental; Escola Bilíngue da AMESF - Educação Infantil e Ensino Fundamental e Colégio Estadual para Surdos Alcindo Fanaya Junior – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Curso Técnico em Informática, orientamos que sejam seguidas as determinações legais elencadas abaixo, na elaboração das Matrizes Curriculares e no Projeto Político Pedagógico.

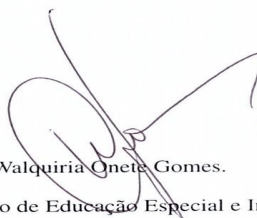
## H. INFORMATIVO

### INFORMATIVO 809/2012 - EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ESTADO DO PARANÁ: MATRIZ CURRICULAR DE 6º A 9º ANO.

- Lei nº 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- Lei Federal nº 10098/00, que trata de acessibilidade;
- Lei Federal nº 10436/02, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação;
- Decreto Federal nº 5626/05, que regulamenta lei sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras;
- Resolução CNE/CEB nº 02/01, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica;
- Parecer nº 17/01 – CEB, Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica;
- Lei Estadual nº 12095/98, que reconhece a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais.

Curitiba, 18 de dezembro de 2012.

Atenciosamente



Walquiria Onete Gomes.

Diretora do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional.

## I. INFORMAÇÃO

## INFORMAÇÃO Nº 809/2012 - ANEXO I

## LOGOTIPO DO ESTABELECIMENTO

MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL  
ESCOLAS BILÍNGUES PARA SURDOS

NRE: código nome		MUNICÍPIO: código nome			
ESTABELECIMENTO: código nome					
ENDEREÇO:					
TELEFONE:					
ENTIDADE MANTENEDORA: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ					
CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL 6º / 9º ANO					
TURNO:			MÓDULO: 40 SEMANAS		
ANO DE IMPLANTAÇÃO:			FORMA: SIMULTÂNEA		
BASE NACIONAL COMUM	DISCIPLINAS / ANOS	6º	7º	8º	9º
	Arte	2	2	2	2
	Ciências	3	3	3	3
	Educação Física	2	2	2	2
	Ensino Religioso *	1	1	-	-
	Geografia	2	3	3	3
	História	3	2	3	3
	Língua Portuguesa	4	4	4	4
	Matemática	4	4	4	4
	<b>Subtotal</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>21</b>
PARTE DIVERSIFICADA	L.E.M. – Inglês	2	2	2	2
	Libras	2	2	2	2
	<b>Subtotal</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
<b>Total Geral</b>		<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>	<b>25</b>

Matriz Curricular de acordo com a LDB nº 9394/96.  
\*Ensino Religioso - Disciplina de matrícula facultativa.

Destacamos no início da tese que teríamos como base para levantamento de dados o Estado do Paraná. Importa-nos citar que o primeiro Estado cuja legislação incluiu a Libras foi Minas Gerais, o qual oficializou a língua de sinais em 1991 pela lei 10.379.

QUADRO DAS DIFERENÇAS ENTRE AS PROPOSTAS DE: INCLUSÃO E  
INCLUSÃO TOTAL

INCLUSÃO	INCLUSÃO TOTAL
<p><b>Inclusão:</b> emergente na década de 1990, seu foco é mais na escola do que na sala de aula, pressupõe a colocação de Todos os estudantes como membros de uma classe comum, mas sem descartar as oportunidades para que os estudantes sejam ensinados em outros ambientes, da escola e da comunidade. Quando fosse improvável essa participação em classe comum que derive em benefícios educacionais; teria direito ao outro tipo de atendimento educacional . Consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, mas admitem serviços de suportes ou mesmo os ambientes</p>	<p><b>Inclusão Total:</b> Advoga a inserção ou colocação de todos os estudantes, independente do nível, grau ou tipo de limitação ou (in)capacidade na classe comum da escola mais próxima de sua residência e ainda a eliminação total da atual perspectiva de prestação, baseada num contínuo de serviços de apoio do ensino especial</p>

<p>diferenciados: classes e, salas de recursos, escolas especiais, atendimento residencial, atendimento hospitalar, e outros.</p> <p><b>ESCOLA:</b></p> <p>- O objetivo principal é auxiliar o aluno a dominar habilidades e conhecimentos necessários para a vida futura dentro e fora da escola.</p> <p><b>SERVIÇOS:</b></p> <p>- Defendem manutenção de um contínuo de serviços desde a classe comum até os atendimentos educacionais diferenciados.</p> <p>- Acreditam que a capacidade de mudança da classe comum é finita, não Serpa adequada a todas as crianças, mesmo que haja reestruturação da escola comum.</p>	<p><b>ESCOLA:</b></p> <p>- Acreditam que a escola é importante mais pelas oportunidades para fazer amizades, mudar o pensamento das pessoas, as incapacidades e para fortalecer as habilidades de socialização.</p> <p><b>SERVIÇOS:</b></p> <p>- Advogam pela colocação unicamente na classe comum da escola regular e extinção do serviço contínuo.</p> <p>- Acreditam que há possibilidade de reinvenção da escola de modo que possa acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana.</p>
---	--

Fonte: MENDES. Revista. Brasileira de Educação. 2006. Elaboração autora – 2016/2017.

#### DOCUMENTO MEC/1994- PORTARIA 1793.

PORTARIA N.º 1.793, de dezembro de 1994 O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto na Medida Provisória n.º 765 de 16 de dezembro de 1994 e considerando: - a necessidade de complementar os currículos de formação de docentes e outros profissionais que interagem com portadores de necessidades especiais; - a manifestação favorável da Comissão Especial instituída pelo Decreto de 08 de dezembro de 1994, resolve:

Art.1º. Recomendar a inclusão da disciplina “ASPECTOS ÉTICO-POLITICOEDUCACIONAIS DA NORMALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA PESSOA PORTADORA DE NECESSIDADES ESPECIAIS”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas.

Art. 2º. Recomendar a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos–Ético–Políticos– Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde (Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Nutrição, Odontologia, Terapia Ocupacional), no Curso de Serviço Social e nos demais cursos superiores, de acordo com as suas especificidades.

Art. 3º. Recomendar a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação e de especialização já organizados para as diversas áreas da Educação Especial.

Art. 4º. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

#### ANEXOS REFERENTES A SEÇÃO 4

**4- ANEXO 4A MATRIZ CURRICULAR INES. IN: FRANCO FRANCO, MONIQUE. EDUCAÇÃO SUPERIOR BILÍNGUE PARA SURDOS: O SENTIDO DA POLÍTICA INCLUSIVA COMO ESPAÇO DA LIBERDADE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES. REV. BRAS. EDUC. ESPEC. [ONLINE]. 2009, VOL.15, N.1, PP.15-30. ISSN 1413-6538. DISPONÍVEL EM: < [HTTP://WWW.SCIELO.BR/PDF/RBEE/V15N1/03.PDF](http://www.scielo.br/pdf/rbee/v15n1/03.pdf) > ACESSO EM 15 DE MARÇO DE 2017.**

## 4A- 1 NORMAL SUPERIOR BILÍNGUE

## Anexo A: Mapeamento curricular normal superior do ines

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
RECONSTRUINDO A TRAJETÓRIA EDUCATIVA	CONSTRUINDO OLHARES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR	ESTUDANDO A PROFISSÃO DOCENTE	COMPREENDENDO RELAÇÕES ENSINO-APRENDIZAGEM NO TRABALHO ESCOLAR	INTER-RELACIONANDO TRABALHO ESCOLAR, TRABALHO DOCENTE E PROPOSTA PEDAGÓGICA	CONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	RECONSTRUINDO A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO	DISCUSSÃO DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS
Escola, Cultura e Sociedade	Genealogias em Posicionamentos Educacionais	Docência e Implicações Socioculturais	Construção do Conhecimento e Escolarização	Iniciações em Projetos Pedagógicos	E S T Á G I O S	Revisões Críticas Sobre a Autoformação	Retomada da Experiência Educativa
Ensino-Aprendizagem e Escolarização	Cultura escolar, Conhecimento e Linguagem	Refletindo Sobre a Formação Docente	Saberes Educacionais e Diversidade Cultural	Temáticas Transversais		Retomada de Conhecimentos Construídos	PROJETOS
Concepções Sobre Criança	Corporeidade e Cultura	Textos e Pretextos	Apropriações Linguísticas	Cognição, Corporeidade e Contexto		Propostas Educativas Revisões Conceptuais	Habilitações Pedagógicas
Leituras e Escritas	Construções Cognitivas	Ciência em Territórios do Cidadão Contemporâneo		Tempos, Espaços e Sujeito Social			
Topicalizando Discursos e Narrativas	Acompanhamento de Escolas e de Salas de Aula	Acompanhamento de Escolas e de Salas de Aula	Acompanhamento de Escolas e de Salas de Aula	Acompanhamento de Escolas e de Salas de Aula		Acompanhamento de Escolas e de Salas de Aula	Projetos e Pesquisas
Práticas Discursivas e Especificidades Linguísticas	Atividades Complementares	Atividades Complementares	Atividades Complementares	Atividades Complementares	E S T Á G I O S	Atividades Complementares	Atividades Complementares
Língua Portuguesa Escrita I	Língua Portuguesa Escrita II	Língua Portuguesa Escrita III	Língua Portuguesa Escrita IV	Língua Portuguesa Escrita V		Língua Portuguesa Escrita VI	Língua Portuguesa Escrita VII

## 4A- 2 - MATRIZ DO CURSO DE PEDAGOGIA BILÍNGUE – INES

## Anexo B - Mapeamento curricular para o curso bilíngue de pedagogia do ines

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
RECONSTRUINDO A TRAJETÓRIA EDUCATIVA	CONSTRUINDO OLHARES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR	PROBLEMATIZANDO COTIDIANAS DA PROFISSÃO DOCENTE	APROFUNDANDO RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM NO TRABALHO PEDAGÓGICO	REDESENHANDO ENTENDIMENTOS EDUCATIVOS	DELINEANDO PROPOSTAS METODOLÓGICAS	RECONSTRUINDO A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO	REDESCUTINDO PROPOSTAS EDUCATIVAS E METODOLÓGICAS
Escola, Cultura e Sociedade 80h	Genealogias em Posicionamentos Educacionais 80h	Docência e Implicações Socioculturais 80h	Construção do Conhecimento e Escolarização 80h	Saberes Educacionais, Diversidade Cultural e Docência 80h	Ensino da Educação Física - tendências atuais 80h	Revisões Críticas Sobre a Autoformação 80h	Retomada da Experiência Educativa 80h
Ensino-Aprendizagem e Escolarização 80h	Cultura Escolar, Conhecimento e Linguagem 80h	Refletindo Sobre a Formação Docente 80h	Saberes Educacionais e Diversidade Cultural 80h	Cognição, Corporalidade e Contexto 80h	Tempos- Espaços e Sujeito Social em Currículos de História e Geografia 80h	Retomada de Conhecimentos Construídos 80h	Educação e sua Gestão – metas e meios 80h
Concepções Sobre Criança 80h	Corporalidade e Cultura 80h	A Escola como Espaço Político-Pedagógico 80h	Apropriações Linguísticas 120h	Textos e Pretextos 80h	Ciência e Territórios da Cidadão Contemporâneas 80h	Propostas Educativas- Revisões Conceptuais 80h	
Leituras e Escritas 54h		Construção Compartilhada do Conhecimento Escolar 80h			Construções Cognitivas e Ensino da Matemática 80h		Construção Supervisionada de Trabalho Monográfico II 80h
			Tempos, Espaços e Sujeito Social 80h	Temáticas Transversais 80h		Construção Supervisionada de Trabalho Monográfico I 80h	Práticas Pedagógicas 80h
Topicalizando Discursos e Narrativas 80h	Construções Cognitivas 80h	Corporalidade, Cultura e Discurso 170h	Arte em Processo na Escola 80h	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I 60h		ESTÁGIO SUPERVISIONADO III 130h	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV 130h
Práticas Discursivas e Especificidades Linguísticas 80h	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue 80h	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue 80h	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue 80h	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue 80h	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II 60h	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue 80h	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue 80h
Língua Portuguesa Escrita I 120h	Língua Portuguesa Escrita II 80h	Língua Portuguesa Escrita III 80h	Língua Portuguesa Escrita IV 80h	Língua Portuguesa Escrita V 80h	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue 80h	Língua Portuguesa Escrita VI 80h	Língua Portuguesa Escrita VII 80h

Eixos Norteadores em espaço incolor; Núcleo de Estudos Básicos em cinza médio; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos em cinza escuro; Núcleo de Estudos Integradores em cinza mais claro.



4.B-TABELA DO MEC QUANTO A MATRÍCULAS, INGRESSOS E CONCLUINTES NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS E EAD NO BRASIL- 2002-2010.

TABELA MEC:

Matrículas, Ingressos e Concluintes nos Cursos de GRADUAÇÃO PRESENCIAIS e EAD - Brasil 2002-2010 .

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7543-tabela-040211&category\\_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7543-tabela-040211&category_slug=fevereiro-2011-pdf&Itemid=30192)

Matrículas, Concluintes e Ingressos em Cursos de GRADUAÇÃO PRESENCIAIS e EAD - Brasil 2002-2010

Cursivas	Ano									
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
<b>Total (Presenciais e EAD)</b>										
Matrículas	387.478	413.867	424.025	440.275	462.275	482.274	498.274	513.033	525.427	535.427
Concluintes	65.613	69.861	70.817	71.930	73.791	75.379	76.431	76.913	77.318	77.618
Ingressos	163.125	169.165	162.343	167.278	171.042	170.219	169.412	168.415	167.415	166.415
<b>Presenciais</b>										
Matrículas	235.643	247.874	254.027	265.200	274.207	281.275	287.434	292.434	297.434	302.434
Concluintes	40.648	42.761	43.205	43.834	44.532	45.205	45.834	46.532	47.205	47.834
Ingressos	95.000	95.151	95.014	95.834	96.532	96.280	96.034	95.786	95.538	95.290
<b>Formação de professores de educação básica</b>										
Matrículas	101.275	116.070	126.979	134.990	142.081	148.081	153.081	158.081	163.081	168.081
Concluintes	16.795	16.275	16.282	16.284	16.286	16.288	16.290	16.292	16.294	16.296
Ingressos	68.005	61.154	57.200	51.444	46.430	42.837	39.888	37.446	35.004	32.562
<b>Graduação Presencial</b>										
<b>Psicologia e Formação de Professores de Educação Básica</b>										
Matrículas	317.681	320.517	324.959	329.779	334.938	340.462	346.348	352.478	358.952	365.776
Concluintes	64.365	65.418	66.331	67.108	67.857	68.578	69.271	69.937	70.577	71.192
Ingressos	142.879	142.622	142.095	141.882	141.601	141.254	140.923	140.596	140.274	139.957
<b>Psicologia</b>										
Matrículas	240.398	242.841	245.026	247.156	249.221	251.221	253.156	255.026	256.841	258.698
Concluintes	40.603	41.736	42.731	43.684	44.596	45.467	46.298	47.081	47.824	48.527
Ingressos	94.650	94.759	94.795	94.767	94.729	94.681	94.624	94.567	94.510	94.453
<b>Formação de professores da educação básica</b>										
Matrículas	77.513	87.671	100.933	122.623	153.717	187.241	229.292	279.434	339.285	407.079
Concluintes	14.822	14.822	14.822	14.822	14.822	14.822	14.822	14.822	14.822	14.822
Ingressos	40.229	40.883	41.341	41.800	42.259	42.718	43.177	43.636	44.095	44.554
<b>Graduação EAD</b>										
<b>Psicologia e Formação de Professores de Educação Básica</b>										
Matrículas	30.138	47.532	49.077	63.500	108.052	155.307	221.514	277.008	339.736	407.736
Concluintes	1.228	3.843	6.746	11.576	19.594	34.683	54.296	81.534	118.598	165.598
Ingressos	19.246	19.833	19.337	61.396	94.441	102.271	106.147	109.923	113.700	117.477
<b>Psicologia</b>										
Matrículas	16.575	19.133	19.031	27.143	55.515	106.551	155.757	205.296	254.841	304.386
Concluintes	285	988	4.602	2.946	3.804	4.842	5.884	6.926	7.968	8.910
Ingressos	260	372	2.049	5.827	27.543	64.079	75.852	87.625	99.398	111.171
<b>Formação de professores da educação básica</b>										
Matrículas	23.793	28.189	33.046	42.357	70.917	29.756	65.757	112.708	165.350	223.350
Concluintes	943	2.846	2.144	8.726	8.638	8.148	7.194	6.240	5.286	4.332
Ingressos	18.889	19.241	18.288	58.799	62.889	67.608	71.463	75.313	79.163	83.013

Fonte: MEC/INEP

## REFERENTES A SEÇÃO 5

### TERMO DE CONSENTIMENTO E QUESTÕES

#### I- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2014/2015



#### Termo de consentimento livre e esclarecido.

##### I. Dados de identificação do participante da pesquisa:

Nome:

Endereço:

Telefone:

E-mail:

##### II. Dados sobre a pesquisa

Título: **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS CONTRADIÇÕES PRESENTES NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO ENSINO REGULAR: POR UMA POLÍTICA DE QUALIFICAÇÃO.**

Pesquisadora: Silvana Elisa de Morais Schubert

Orientadora: Maria de Fátima Rodrigues Pereira

Duração da Pesquisa: A pesquisa acontecerá em períodos eventuais, previamente acordados entre os envolvidos no ano 2015

##### III. Explicação ao participante da pesquisa.

O projeto de pesquisa: Formação de Professores e as Contradições Presentes Na Formação Inicial e Continuada para a Educação de Surdos no Ensino Regular: Por uma Política de Qualificação.



Espera-se auxiliar os profissionais que trabalham com surdos através do desvelamento das necessidades formativas desses sujeitos, considerando tanto a formação inicial, quanto a continuada e analisar os modelos escolares em que os surdos vem sendo atendidos, verificando as necessidades dos sujeitos, que refletem na formação do professor.

A pesquisa não acarretará custos aos participantes e a identificação dos mesmos será mantida em sigilo, bem como, poderão recusar o consentimento ou retirá-lo mediante contato com a pesquisadora por meio do e-mail: [silischubert@yahoo.com.br](mailto:silischubert@yahoo.com.br), ou telefone: (41) 99564796.

##### IV. Consentimento Pós-esclarecido

Declaro que após esclarecido pela pesquisadora quanto aos propósitos de pesquisa e ter compreendido o que foi explicado, consinto em participar do presente protocolo de pesquisa.

\_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 201

Assinatura  
Participante da pesquisa

Assinatura  
Silvana Elisa de Morais Schubert  
Pesquisadora

#### II- PARA PROFESSORES SURDOS E OUVINTES- QUESTÕES NORTEADORAS:

##### Questionário/Entrevista Semiestruturada

Nome: (OPCIONAL)

Idade:

Graduação em:

ano:

Especialização:

Tempo \_\_\_\_\_ de trabalho como professor / Que tipo de Instituição? \_\_\_\_\_

Tempo \_\_\_\_\_ de trabalho como professor (a) de Surdos \_\_\_\_\_

**Tipo de instituição que trabalha com surdos:**

( ) ...

**Tem certificação de proficiência linguística?**

( ) ...

**Independente de certificação, qual seu nível de fluência linguística?**

( ) ...

**Como define ou avalia seu relacionamento com surdos em sala de aula:**

( ) ...

Justifique: \_\_\_\_\_

**-Trabalha com intérprete em sala de aula? Se sim, relate a relação professor-estudante-intérprete:**

**-Qual a melhor metodologia para o ENSINO de surdos? Justifique:**

**-Como você organiza seu trabalho pedagógico? Coloque em ordem de importância 5 aspectos que não podem faltar na sua organização:**

**-Destaque as facilidades e dificuldades para o ensino (por parte dos professores de surdos). Registre por ordem de importância:**

**-Quais dificuldades você percebe na aprendizagem dos surdos? Observa as mesmas em não-surdos?**

**-A que se deve o fracasso escolar e como superar essa realidade? Se ela realmente existe.**

**-Você faz ou fez cursos de Libras? Quantas horas? Em que nível? Ainda busca cursos de Língua de sinais? Explique:**

**-Qual perfil e competências para um professor de surdos? Organize pelo menos 3:**

- **Você os tem? Justifique**

**- Qual filosofia, abordagem, proposta ou metodologia é adotada pela escola teoricamente?**

( ) ...

Justifique: \_\_\_\_\_

- **E na prática cotidiana dos professores qual a metodologia adotada:**

( ) ...

Justifique: \_\_\_\_\_

**-Nessa escola a Libras é ofertada como disciplina curricular?**

( ) ...

Se respondeu **SIM** para quem é ofertada? \_\_\_\_\_

Se respondeu que **NÃO**: Por que não é ofertada? \_\_\_\_\_

**-Independente da abordagem adotada pela instituição para qual você trabalha, você é um professor bilíngue?**

Justifique: \_\_\_\_\_

**-Qual forma que você mais utiliza para comunicação com surdos nas suas aulas?**

**- Alfabetização ou letramento para surdos? Por que?**

**-Você participa ou participou de cursos de formação continuada na área da surdez nos dois últimos anos?**

( ) SIM

( ) NÃO

- **Justifique** (se foi eficiente, quem ministrou...se não teve qual sua avaliação disso)- **aproveite para destacar** que tipos de cursos seriam coerentes e necessários na formação do professor que atua com surdos:

- **As formações destacam conteúdos referentes ao processo educacional de alunos surdos? Auxiliam na prática de sala de aula? Justifique.**

**-Nas suas dificuldades quanto ao trabalho com estudantes surdos a quem, ou a que tipo de recursos**

recorre?

**-Independente da metodologia que a instituição para a qual trabalha adota, você julga que a educação bilíngue é realmente possível?**

( ) SIM ( ) NÃO

- Justifique

**- Na sua opinião: Que tipo de formação é necessária para o professor que trabalha com surdos?**

**-Essa formação é ofertada? Por que?**

**- Como você aprendeu, desenvolveu ou está desenvolvendo a Libras?**

( )...

**- Se na sua graduação teve disciplina de Libras. Explique como foi:**

**- O que o levou a trabalhar com surdos e como foi encaminhado para trabalhar nessa instituição? (se convênio, seleção, concurso...etc):**

**- Na sua opinião que professor o surdo almeja para si?**

**-Sente falta de algum tipo de apoio no seu trabalho? Qual?**

**-Como você avalia a instituição em que trabalha, quanto:**

- Ao ensino de surdos:
- PPP:
- Avaliação para surdos:
- Seleção de professores:
- Aprendizagem dos surdos:
- Em que medida usa recursos visuais no planejamento de suas aulas? ( ) sempre

**- O que você conhece das políticas para a formação de professores para a educação de surdos? O que acredita que deveria constar nessas políticas públicas para o ensino e formação de professores que trabalham com os surdos? Destaque no mínimo 5 aspectos:**

- **OU** Que tipo de regulamentação (política) você sente falta quanto à formação de professores para trabalhar com surdo e a própria educação de Surdos na atualidade

**-Para concluir** nossa pesquisa, gostaríamos de saber se você seria um **BOM FORMADOR DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM SURDOS?** Justifique sua resposta.

**Agradecemos** imensamente sua disponibilidade em participar da nossa pesquisa, voltamos a destacar que seu nome e o nome da instituição serão mantidos em sigilo, substituídos por siglas ou outras formas de destaque. Apenas solicitamos sua assinatura na folha do comitê de ética e qualquer dúvida ou desejo de participar de mais pesquisas relacionadas a educação de surdos e formação de professores, entrar em contato com a pesquisadora Silvana Elisa Schubert, por meio do e-mail: [silschubert@yahoo.com.br](mailto:silschubert@yahoo.com.br)

- Obs: o instrumento de pesquisa também pode ser encaminhado por e-mail ou respondido diretamente a pesquisadora por meio de gravação de voz e/ou vídeo (entrevista), com horário marcado pelo participante da pesquisa por meio do telefone: 99568248 ou whatsapp: 96093905 ou mesmo pelo e-mail acima.

Curitiba, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

Deixe (se for possível) seu e-mail para contato:  
Rubrique as páginas:

### III- QUESTÕES NORTEADORAS PARA A GESTÃO:

#### Entrevista Semiestruturada gestão

ESCOLA:

Nome: (Opcional)

Idade:

Graduação:

Especialização:

1. Você usa língua de Sinais? Ou outro método?
2. Como foi selecionado para o trabalho? E quanto tempo trabalha na instituição?
3. Como se comunica com alunos e professores?
4. Quais as parcerias? E financiamentos para a escola?
5. Quantos alunos a escola tem? São separados ou classificados por níveis de surdez? Se não, como são organizados? Há muita defasagem de idade/ano? Ou de aprendizagem? Qual a clientela da escola?
6. Quais as vantagens (gerais) em educação bilíngüe/oralismo e/ou educação inclusiva? Você tem alunos ouvintes aqui?
7. Descreva a instituição em que base políticas e educacionais está organizada?
8. Qual o número de professores surdos e ouvintes na instituição?
9. Como se organiza o trabalho dentro da Escola? O currículo, planejamento e avaliação tem algum diferencial em relação a escola regular/comum?
10. Quanto a formação de professores inicial e continuada, como acontece (ou não)?
11. Quem ministra e em geral quais temas, ou conteúdos são abordados? Quem define os temas e formação?
12. Que sugestões você teria para políticas formativas relacionadas ao professor de Surdos?
13. Quais as características, o perfil dos professores que trabalham na instituição devem ter? Que competências devem desenvolver?
14. Para você qual a melhor metodologia de ensino para surdos e por que?
15. Qual a metodologia, filosofia ou abordagem adotada pela escola? Ela é eficiente?
16. Vantagens e desvantagens da metodologia adotada:
  - Os professores tem formação para isso? Para desenvolvê-la? De que modo essa formação é ofertada?
  - Você percebe que os professores se envolvem efetivamente com o trabalho?
  - Como são selecionados os professores da instituição?
  - A metodologia que a escola adota, pode ser observada no uso, na prática cotidiana dos professores?
17. Como a Língua Portuguesa é trabalhada? Por quem? Eles são capazes de adquirir o máximo na Língua Portuguesa quanto a leitura e escrita, tanto quanto os não surdos? Você tem aqui modelos de leitura e escrita com eficiência?
18. Nessa escola a Libras é ofertada como disciplina curricular? Justifique:
19. Como o PPP e o regimento são organizados? Os professores participam efetivamente da construção?
20. Há diferencial nesta escola em decorrência das características da surdez?

21. Como você define a sua gestão, e como melhorar?
22. Como se efetiva (se dá) a relação gestão-professor-aluno?
23. A escola desenvolve projetos para alunos e professores?
24. Os pais compartilham com a metodologia e as ideias da gestão?
25. Quais os outros profissionais que trabalham na escola? E o que realmente fazem?
26. Custo benefício da adoção da metodologia.
27. Você pode se dizer um profissional bilíngue? Isso é importante para você?

**Para concluir** nossa pesquisa, gostaríamos de saber se você seria um **BOM FORMADOR DE PROFESSORES PARA O TRABALHO COM SURDOS na metodologia adotada?** Justifique sua resposta.

**Agradecemos** imensamente sua disponibilidade em participar da nossa pesquisa, voltamos a destacar que seu nome e o nome da instituição serão mantidos em sigilo, substituídos por siglas ou outras formas de destaque. Apenas solicitamos sua assinatura na folha do comitê de ética e qualquer dúvida ou desejo de participar de mais pesquisas relacionadas a educação de surdos e formação de professores, entrar em contato com a pesquisadora Silvana Elisa Schubert, por meio do e-mail: [silschubert@yahoo.com.br](mailto:silschubert@yahoo.com.br)

- Obs: o instrumento de pesquisa também pode ser encaminhado por e-mail ou respondido diretamente a pesquisadora por meio de gravação de voz e/ou vídeo (entrevista), com horário marcado pelo participante da pesquisa por meio do telefone: 99568248 ou whatsApp: 96093905 ou mesmo pelo e-mail acima.

Curitiba, \_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.