

JOICE EMANUELE MUNHOZ CICILINO

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES NA PERSPECTIVA
BILÍNGUE - O CASO DO INES**

ARARAQUARA – S.P.
2016

JOICE EMANUELE MUNHOZ CICILINO

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA BILÍNGUE - O CASO DO INES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cláudia Regina Mosca Giroto

ARARAQUARA – S.P.
2016

Cicilino, Joice Emanuele Munhoz
Políticas de Formação de Professores na Perspectiva
Bilíngue - O caso do INES / Joice Emanuele Munhoz
Cicilino - 2016
106 f.

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) -
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita
Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus
Araraquara)

Orientador: Prof.^a Dr.^a Cláudia Regina Mosca
Giroto

1. Políticas educacionais. 2. Formação de professores.
3. Surdo. 4. Educação Bilíngue. 5. Educação básica. I.
Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

JOICE EMANUELE MUNHOZ CICILINO

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA BILÍNGUE - O CASO DO INES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação.

Exemplar apresentado para exame de defesa.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional
Orientador: Dr.^a Cláudia Regina Mosca Giroto

Data da defesa: 06/12/2016

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr.^a Cláudia Regina Mosca Giroto

Membro Titular: Dr.^a Fabiana Cristina Frigieri de Vitta

Membro Titular: Dr.^a Rosimar Bortolini Poker

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico esta dissertação de mestrado a meus pais, João e Vilma, que me deram a vida e me ensinaram a vivê-la com dignidade, iluminando os caminhos difíceis com afeto, dedicação, apoio e orientação. A eles minha eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

É maravilhoso, neste momento, voltar no tempo e perceber que são muitos a que tenho que agradecer.

Agradeço primeiramente a Jesus, por minha existência.

A minha orientadora, Professora **Dra. Cláudia Regina Mosca Giroto**, que me acolheu como orientanda, pela confiança, estímulo, compreensão e orientação para a realização deste trabalho.

A Professora Dr^a Sandra Eli Martins Sartoreto, pelo suporte e apoio.

Às Professoras Dr^a Fabiana Cristina Frigieri de Vitta e Dr^a Rosimar Bortolini Poker, componentes da banca examinadora deste estudo, pela disponibilidade e valiosas contribuições para a concretização do mesmo.

Aos amigos e colegas que conheci nesta trajetória com os quais compartilhei muitos momentos de alegrias e dificuldades, em especial, Renata R. S. Batista, pela amizade, paciência, apoio, companhia de viagens e sugestões.

A todos os professores, que tive a oportunidade de conhecer, pelos conhecimentos e experiências que adquiri durante as aulas e reflexões que proporcionaram.

À Universidade Estadual “Júlio de Mesquita” e a “Prefeitura Municipal de Ribeirão Preto”, pela possibilidade do aprimoramento intelectual e profissional.

Aos amigos de trabalho pelo estímulo, apoio e carinho para concretização deste trabalho, em especial a equipe do E. M. E. I. Miguel Mussi.

Aos meus pais, João e Vilma e aos meus irmãos Agnes, Jones e Tacia, pelo apoio absoluto. Em especial, a minha mãe, *Vilma*, sempre companheira em todos os momentos.

Ao meu companheiro de vida, Emmanuel Gustavo, pelas horas que deixei de estar presente, obrigada por sempre estar comigo, pelo carinho e amor recebidos nesta caminhada.

Aos meus familiares, a família “Pequeninos de Jesus”, pelo apoio e força indispensável para efetivação desse estudo.

CICILINO, J. E. M. **Políticas de Formação de Professores na Perspectiva Bilíngue - o caso do INES**. Araraquara, 2016, 106 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO: O presente trabalho objetivou analisar a proposta do curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), referência no país. Diante do atual contexto de educação inclusiva a proposta educacional bilíngue precisa ser melhor compreendida. O INES é um instituto referência na educação do aluno surdo e tem um curso de Pedagogia caracterizado por essa instituição como bilíngue. Diante dessa realidade é importante conhecer e analisar o referido curso. Inicialmente, caracterizou-se o estado da arte, no cenário educacional brasileiro, sobre a temática investigada analisando as principais políticas educacionais que tem orientado a formação de professores para atuação com alunos surdos na perspectiva bilíngue e sua materialização no curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Em seguida, foi analisado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)¹ e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a matriz curricular e os respectivos planos de ensino, bem como qual a posição do coordenador desse curso, quanto aos aspectos históricos, organizacionais e pedagógicos envolvidos na criação e manutenção do mesmo. Para isto, o percurso metodológico caracterizou-se pelo estudo qualitativo de caráter exploratório e como tratamento dos dados obtidos optou-se pela análise de conteúdo BARDIN (2011). A análise foi organizada em eixos temáticos, quais sejam: I Fundamentação Filosófica e Objetivos; II Perfil do Profissional (formação x área de atuação) e Clientela; III Grade Curricular e Estrutura do curso e IV Metodologia e Avaliação. A partir da análise foi possível perceber distorções no entendimento da proposta bilíngue, caracterizado por essa instituição como tal por ter a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua. Observou-se que não há uma ideia clara em relação ao tipo de formação que se objetiva, se é para o surdo fazer um curso superior (que para isso é oferecido a Libras) ou se a proposta é uma formação na perspectiva bilíngue. Diante disso, é possível concluir que não há um modelo de fato de Pedagogia Bilíngue que atende aos anseios do surdo. Conclui-se, por conseguinte, que há necessidade urgente de estudos e discussões para propor uma política possível de ser materializada, com indicação de novas diretrizes e orientações oficiais quanto a entendimentos e concepções sobre a implementação de um curso de Pedagogia Bilíngue capazes de alicerçar efetivamente o Projetos Político Pedagógico, enfocando a questão da apropriação dos conteúdos e as reais necessidades do surdo.

Palavras – chave: Políticas educacionais; Formação de professores; Surdo; Educação Bilíngue; Educação básica; Formação Bilíngue do INES.

¹ Fonte documental. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 17 out. 16.

ABSTRACT: The present work aimed to analyze the proposal of the Bilingual Pedagogy course of the National Institute of Education of the Deaf (INES), reference in the country. Given the current context of inclusive education, the bilingual educational proposal needs to be better understood. INES is a reference institute in the education of the deaf student and has a course of Pedagogy characterized by this institution as bilingual. Faced with this reality, it is important to know and analyze this course. Initially, the state of the art in the Brazilian educational scene was characterized on the subject investigated analyzing the main educational policies that have oriented the training of teachers to work with deaf students in the bilingual perspective and its materialization in the Bilingual course of Pedagogy of INES. Next, the Institutional Development Plan (PDI) and the Pedagogical Project of the Course (PPC), the curricular matrix and the respective teaching plans were analyzed, as well as the position of the coordinator of this course, regarding the historical, organizational and Pedagogies involved in its creation and maintenance. For this, the methodological course was characterized by the qualitative study of exploratory character and as a treatment of the obtained data we opted for the content analysis BARDIN (2011). The analysis was organized in thematic axes, which are: I Philosophical Rationale and Objectives; II Profile of the Professional (training vs. area of action) and Clientele; III Course Curriculum and Course Structure and IV Methodology and Evaluation. From the analysis it was possible to perceive distortions in the understanding of the bilingual proposal, characterized by this institution as such for having Libras as the language of instruction and Portuguese written as a second language. It was observed that there is no clear idea of the type of training that is aimed at, whether it is for the deaf to take a college course (offered for Libras) or whether the proposal is a bilingual perspective. Given this, it is possible to conclude that there is no de facto model of Bilingual Pedagogy that meets the desires of the deaf. It is concluded, therefore, that there is an urgent need for studies and discussions to propose a possible policy to be materialized, indicating new guidelines and official guidelines regarding understandings and conceptions about the implementation of a course of Bilingual Pedagogy capable of effectively substantiating The Political Pedagogical Projects, focusing on the appropriation of content and the real needs of the deaf.

Keywords: Educational policy; Teacher training; Deaf; Bilingual Education; Basic education; Bilingual training INES.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1	Curso Normal Superior - Eixos Norteadores	59
Quadro 1	Eixos agrupados em Núcleos	59
Figura 1	Distribuição período x área	66

LISTA DE TABELA

Tabela 1 Mapeamento do curso Bilíngue de Pedagogia do INES

61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBEE	Congresso Brasileiro de Educação Especial
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONJUR	Consultoria Jurídica
E-MEC	sistema de tramitação eletrônica dos processos de regulação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
ACERP	Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto
AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNE/CP	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
CNPQ	Conselho Nacional de Pesquisa
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DESU	Departamento de Ensino Superior
DOU	Diário Oficial da União
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ES	Ensino Superior
EVOC	Teste de Evocação Livre de Palavras
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IES	Instituições de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
ISBE	Instituto Superior Bilíngue de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Desporto
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNE	Plano Nacional de Educação
PPPC	Projeto Político Pedagógico Curso
	Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras
PROLIBRAS	e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/português/Libras
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
2.1 Políticas educacionais para a educação de surdos no Brasil.....	17
2.2 Perspectiva bilíngue e a organização da educação de surdos no Brasil.....	24
2.3 Formação de professores para a atuação na educação bilíngue de surdos matriculados na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.....	31
3. PERCURSO METODOLÓGICO.....	39
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	
4.1 Fundamentação filosófica e Objetivos.....	43
4.2 Perfil do Profissional (Formação x área de atuação) e Clientela.....	51
4.3 Grade Curricular e Estrutura do curso.....	58
4.4 Metodologia e Avaliação.....	75
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	88
APÊNDICES	
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	98
Apêndice B – Autorização da Instituição	100
Apêndice C - Roteiro de entrevista semiestruturada para o coordenador	101
Apêndice D - Portaria nº. 2830 de 17 de agosto de 2005.....	105

1. INTRODUÇÃO

Vislumbrando uma nova concepção de educação, a escola inclusiva, reconhece o direito de cada indivíduo, respeitando suas condições linguísticas, orgânicas, psicológicas, físicas, sociais, etc. Educação de cada um, educação para todos, centrada no sujeito. Uma escola aberta a todos.

No entanto, como uma escola pode ser inclusiva se ela não respeita a condição linguística, no caso do aluno surdo? Uma escola inclusiva deveria ter uma sala de aula bilíngue, atendendo assim a diversidade, que no caso do surdo é respeitar a Libras? Concebe-se assim, que a proposta educacional bilíngue precisa ser melhor compreendida.

A educação bilíngue visa oferecer as condições necessárias de aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais (Libras), possibilita o acesso ao conhecimento, à cultura e às relações sociais, respeitando ainda suas condições diferenciadas de aprendizado (metodológicas), e os aspectos culturais e sociais inerentes à surdez (LACERDA; LODI, 2009).

A importância da Libras para o desenvolvimento dos alunos surdos é enorme, já que é por meio desta língua que “o surdo se constitui, tem acesso aos conhecimentos, constrói sua identidade e se apropria de aspectos culturais de sua comunidade” (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 32). A Libras não é a simples gesticulação da língua portuguesa, nem tampouco mímicas, e sim uma língua que possui características próprias, sendo estruturada nos diversos níveis linguísticos: o fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico, como qualquer outra língua.

Diante dessa proposta, pretendeu-se analisar a proposta do curso de formação de professores bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)². O INES forma profissionais surdos e ouvintes no curso Bilíngue de Pedagogia³, experiência pioneira no Brasil e em toda América Latina. O INES foi criado em meados do século XIX por iniciativa do surdo francês E. Huet e tornou-se referência para os assuntos de educação, profissionalização e socialização de surdos e por ser a única instituição de educação de surdos em território brasileiro e mesmo em países vizinhos. Além do curso de formação o INES também atende em torno de 600 alunos, da Educação Infantil até o Ensino Médio.

Dessa forma, investigar como o INES tem materializado a política de formação de professores para atuar na educação de surdos, na perspectiva bilíngue trará contribuições

² Conheça o INES. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br/conheca-o-ines>>. Acesso em: 17 out. 16.

³ Devido há confusão conceitual apresentada nos documentos PDI e PPC, será adotado nessa Introdução a nomenclatura “Pedagogia Bilíngue”.

inegavelmente importantes ao processo de se (re)pensar essa formação, referência na área da surdez.

Para atingir o propósito anunciado acima, foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do INES e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Também foi considerada a entrevista com o coordenador desse único curso presencial Bilíngue de Pedagogia em funcionamento no país, por ocasião da coleta de dados.

Portanto, o **objetivo geral** dessa pesquisa é analisar a proposta do curso Bilíngue de Pedagogia do INES. Quanto aos **objetivos específicos**: analisar as principais políticas educacionais que tem orientado a formação de professores para atuação com alunos surdos na perspectiva bilíngue e sua materialização no curso investigado; analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁴ e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a matriz curricular e os respectivos planos de ensino e analisar qual a posição do coordenador desse curso, quanto aos aspectos históricos, organizacionais e pedagógicos envolvidos na criação e manutenção do mesmo.

O interesse nesta temática provém de inquietações e questionamentos a respeito da atual formação e atuação dos profissionais da educação frente à educação de surdos impulsionado a ampliação de estudos sobre esse tema.

As questões norteadoras levantadas para delimitar esta pesquisa foram:

- Quais políticas educacionais têm orientado a formação de professores para atuação com surdos na perspectiva bilíngue?
- Para que e para quem, de fato, se destina esse curso?
- Como está caracterizada a matriz curricular e o respectivo plano de ensino desse curso?
- Qual a posição do coordenador desse curso, quanto aos aspectos históricos, organizacionais e pedagógicos envolvidos na criação e manutenção de uma proposta de formação inicial dessa natureza?

Diante das questões norteadoras, a hipótese levantada inicialmente para esta pesquisa parte do pressuposto de que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) diverge das concepções presentes na lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002) de Libras e seu Decreto n.º 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e, assim, parece que os anseios da comunidade surda não estão sendo corroborados no cotidiano escolar.

A escola que o sistema organiza (BRASIL, 2008) e a escola que os surdos desejam (BRASIL, 2005) são conflitantes em sua organização política. E ao considerar a formação de

⁴ Fonte documental. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 17 out. 16.

professores para atuar na educação de surdos percebe-se que ainda há equívocos graves, quando, por exemplo: há confusões sobre a compreensão das funções dos novos profissionais que aparecem nesse processo; os conteúdos abordados nos cursos de formação continuam não suprimindo a diferença linguística e sociocultural existente entre surdos e ouvintes; não se encontram sistematizados no sistema educacional brasileiro modelos de educação bilíngue; e políticas públicas vigentes se contradizem, quanto à organização e oferta de educação de surdos na perspectiva bilíngue.

Cumprе acrescentar, nesta Introdução, que a presente pesquisa encontra-se organizada em cinco capítulos.

O primeiro, Introdução, apresenta uma breve descrição da temática, as inquietações que delimitaram a pesquisa, a hipótese levantada e os objetivos.

O segundo, Fundamentação Teórica, tendo como subitens as “Políticas educacionais para a Educação de Surdos no Brasil”, trás um breve panorama das políticas de educação de surdos no Brasil. Na sequência apresenta a “Proposta bilíngue e a organização da educação de surdos no Brasil”. Por fim, discute a “Formação de professores para a atuação na educação bilíngue de surdos matriculados na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental”.

O terceiro, intitulado Percurso Metodológico, explicita o percurso metodológico da pesquisa, caracterizada como estudo qualitativo de caráter exploratório, no qual são detalhados o procedimento de coleta de dados e o embasamento teórico acerca da metodologia utilizada para subsidiar a investigação.

O quarto capítulo, cerne desta pesquisa, nomeado Resultados e Discussões, apresenta o tratamento dos dados obtidos na pesquisa documental a partir da análise dos documentos PDI (2012-2016) do INES e PPC (2006) e de campo realizada a partir de entrevista com o coordenador que está à frente do curso Bilíngue de Pedagogia do INES visando confrontar com as políticas vigentes, os referenciais teóricos, quer seja para estabelecimento de paralelos ou para sustentação das análises propostas.

Os dados foram agrupados em quatro eixos, apresentados e analisados, a saber:

Eixo de análise I – Fundamentação filosófica e Objetivos. O objetivo deste eixo foi verificar se a fundamentação filosófica é consistente e incorpora os princípios da educação dos surdos na perspectiva bilíngue.

Eixo de análise II – Perfil do Profissional (Formação x área de atuação) e Clientela. Neste eixo, pretendeu-se fazer referência ao perfil do egresso do curso Bilíngue de Pedagogia do

INES que se pretende alcançar, bem como identificar quais as competências dessa formação e a área de atuação.

Eixo de análise III – Grade Curricular e Estrutura do curso. Este eixo de análise objetivou analisar como está a organização curricular e a estrutura do curso Bilíngue de Pedagogia do INES.

Eixo de análise IV – Metodologia e Avaliação. Buscou-se neste eixo, versar sobre o conhecimento e a utilização de recursos metodológicos necessários para atuações pedagógicas, assim como, os processos avaliativos.

E, por fim, o quinto capítulo, Considerações finais, no qual são retomadas as questões norteadoras, os objetivos propostos, a fim de se suscitar novas inquietações, reflexões não definitivas, contestáveis, suscetíveis de revisões, que poderão resultar na elaboração de outros e/ou na continuidade deste estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção será apresentado um breve panorama das políticas educacionais para a educação de surdos no Brasil, a perspectiva bilíngue e a da organização da educação de surdos no Brasil e a formação de professores para a atuação na educação bilíngue de surdos matriculados na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

2.1 Políticas educacionais para a educação de surdos no Brasil - um breve panorama

Ao tratar das políticas educacionais para a educação de surdos no Brasil é preciso se reportar aos embates que incorreram para a efetivação do direito de todos à educação.

Desde meados do século XVIII, pessoas com deficiência eram tratadas de maneira discriminatória e consideradas ineducáveis. Muitas famílias tinham vergonha de ter em seus meios uma pessoa deficiente, pois esta era considerada fora dos padrões normais da sociedade. A principal resposta social para o tratamento dos considerados desviantes era de tutela e restringindo-os a institucionalização em asilos e manicômios (MOURA, LODI, HARRISON, 1997; MENDES, 2006).

A surdez era vista como patologia, logo o surdo também era excluído da sociedade por ser considerado doente e incapaz, pois sem a audição não desenvolvia a fala. E destituídos de uma linguagem eram considerados inferiores.

No século XIX ocorreu um fato histórico que legitimou a proibição da língua de sinais nas escolas por um século, o Segundo Congresso Internacional de Educação de Surdos que ocorreu em 1880, em Milão, na Itália.

Para os poucos alunos com deficiência que chegavam à escola emergia o discurso da incapacidade em responder pela aprendizagem de todos os alunos, dando origem, ainda no século XIX, às classes e escolas especiais, para as quais eram encaminhados os alunos que não se desenvolviam. Contudo, as classes e escolas especiais foram se propagar na metade do século XX, após as duas guerras mundiais para tratar os “heróis de guerra”.

Nesse contexto, a educação do surdo era pautada na oralidade como única possibilidade linguística. O objetivo era tornar o surdo mais próximo possível dos ouvintes, seguindo um modelo oralista, na tentativa de normalização.

A respeito disso Fernandes; Moreira (2014) denunciam a educação opressora que o surdo teve, a proibição da língua de sinais, a imposição da oralização, entre outras práticas

que restringiram a construção da sua história, como expressa esse fragmento extraído da tese de doutorado da professora e pesquisadora surda Karin Strobel

[...] o que mais marcou na minha vida na escola foi quando a professora disse para mim que fazer os sinais é muito feio, que eu era igualzinho a um macaco, disse que eu sou parecida com o macaco e me obrigava a não fazer os sinais, [...] a professora falava para a minha mãe que eu não devia fazer sinais, minha mãe obedecia e me obrigava a falar, eu sofria porque queria muito de fazer os sinais com os amigos surdos. [...]. Uma vez a professora bateu nas minhas mãos, mandava eu falar certo e brigava comigo por falar errado, ela reclamava comigo dizendo que eu não sabia falar direito, dizia que é muito feio os sinais que eu fazia, eu ficava muito decepcionada porque eu não sabia o que falar e eu sofri muito com isto [Luiza, 33 anos] (STROBEL, 2008, p. 49).

Em meados da década de 1960 os movimentos sociais pelos direitos humanos, os deficientes, surdos, pais e profissionais tiveram uma atuação notável ao promoverem um forte movimento de participação política, com o intuito de garantir os direitos fundamentais dos deficientes, culminando na “[...] proposta de integração escolar, sob o argumento irrefutável de que todas as crianças com deficiências teriam o direito inalienável de participar de todos os programas e atividades cotidianas que eram acessíveis para as demais crianças” (MENDES, 2006, p.388).

A partir de 1980 vê-se uma mudança no cenário educativo do Brasil, com a forte influência dos movimentos sociais na organização das políticas públicas brasileiras, dando novos rumos para a educação especial.

Inicialmente, pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) lei máxima do ordenamento jurídico brasileiro, em seu art. 205, é consagrado como princípio a “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]”.

Isso converge para uma escola aberta a todos, em qualquer etapa ou modalidade, bem como o acesso a níveis mais elevados de ensino. Não é difícil concluir que essa previsão legal constitucional somente poderia se transformar em realidade para os surdos quando os seus direitos linguísticos fossem reconhecidos e respeitados no seu processo de escolarização. Assim, para cumprir esse importante papel, no entanto, o Estado precisaria formular e implementar as políticas de educação (AZEVEDO, 1997).

As políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência se expandiram com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o exercício da cidadania. No início da década de 1990 as mudanças foram mais

significativas, com a Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) ou Conferência Mundial de Educação para Todos, das quais o Brasil, entre outros países, é signatário.

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), abrange em seus artigos contribuições extremamente importantes para a eficácia do ensino-aprendizagem, como no Art.1º

Essas necessidades básicas compreendem tanto os instrumentos essenciais para aprendizagem (a escrita e leitura, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto aos conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) (BRASIL, 1990, p.4).

A Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990) é a primeira a incluir os sujeitos com deficiência e tratar de seus direitos, assim como da equidade de oportunidades para reduzir as desigualdades.

As discussões se ampliaram principalmente por ocasião da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que discutiu, fortemente, o acesso e a permanência das pessoas até então excluídas do processo educacional, em especial, as pessoas com deficiência, na rede pública de ensino. Daí surgiu a terminologia Necessidades Educacionais Especiais (NEEs).

É papel das escolas, segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), combater à discriminação, ao determinar que

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Todas essas condições levaram uma série de desafios para os sistemas escolares. (UNESCO, 1994, p.17 - 18).

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) foi a primeira a considerar as diferenças individuais e a língua de sinais, como meio de comunicação para os surdos, dentre outros aspectos. Aponta, ainda, que uma educação mais oportuna para estes seria a educação especial, ministrada em escolas especiais, ou em classes de ensino comum, mas com apoio necessário, que no caso do surdo é um intérprete ou instrutor.

Para tanto, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), reconhece o princípio de igualdade de oportunidades (equidade) para aqueles com NEEs e reforça que a educação especial deve ser oferecida em todos os níveis da escolaridade.

Estas recomendações aparecem de forma mais concreta, principalmente, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/1996, especialmente no capítulo V, que trata da Educação Especial, no artigo 58

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de 0 (zero) a 6 (seis) anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996a)

Segundo esse artigo, a educação especial é uma modalidade da educação escolar que conta com apoio especializado, quando existir a necessidade, e garante a inclusão dos alunos público alvo da educação especial desde a educação infantil, que compreende a idade de zero a cinco anos.

O V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para surdos, realizado pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos (NUPPES) na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1999, discutiu várias temáticas de interesse da comunidade surda, que resultou em um documento intitulado “A Educação que nós, surdos, queremos” (FENEIS, 1999), referência para a elaboração do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que iria, posteriormente, regulamentar a lei de Libras no Brasil, posteriormente (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Foram ideias fundadoras da futura política nacional de educação de 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.

53. Substituir o termo de “deficiente auditivo” por surdo considerando que o deficiente auditivo e o surdo não têm a mesma identidade: o deficiente auditivo usa comunicação auditiva, tendo restos auditivos que podem ser corrigidos com aparelhos; o surdo usa comunicação visual (línguas de sinais) e não usa comunicação auditiva.

58. Propor o reconhecimento e a regulamentação da língua de sinais a nível federal, estadual e municipal para ser usada em escolas, universidades, entidades e órgãos públicos e privados.

59. Considerar que as línguas de sinais são línguas naturais das comunidades surdas, constituindo línguas completas e com estrutura independente das línguas orais.

71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe, e semântica (FENEIS, 1999, p.5-10).

Essas solicitações dão lugar à nova concepção de surdez, sujeito surdo e educação de surdos. E como essencial o direito a uma educação bilíngue (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Dentre outras iniciativas, a Resolução n° 2/2001(BRASIL, 2001), define Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que compreende três etapas: a educação infantil (para crianças com até cinco anos), o ensino fundamental (para alunos de seis a 14 anos) e o ensino médio (para alunos de 15 a 17 anos). Com novas diretrizes e práticas educacionais para a educação especial, esta deixa de ser ofertada como paralela a educação comum. O atendimento em educação especial passou a ser fortemente indicado que ocorresse vinculado à educação regular, em todos os níveis de ensino. Entretanto, ainda tem em caráter extraordinário, o oferecimento de classes especiais ou de atendimento em escolas especiais de forma substitutiva (BRITO; LEITE; MARTINS, 2014).

A ideia de inclusão do surdo nessa Resolução (BRASIL, 2001), descritas nos artigos 5°, 7°, 8° e 12°, discorre da acessibilidade para o surdo que utiliza a Libras e apoio, por meio da atuação de professores-intérpretes da Libras e adequações curriculares.

A oficialização da Libras aconteceu pela lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que a reconheceu, legalmente, como língua natural dos surdos.

Segundo Fernandes, Moreira (2009), os surdos podem ser considerados bilíngues ao dominarem duas línguas legitimamente reconhecidas, considerando que ambas expressam valores, crenças e modos de percepção da realidade de pessoas que compartilham elementos culturais nacionais.

Posteriormente, a promulgação do Decreto n° 5.626/2005 (BRASIL, 2005), que regulamentou a lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002), contribuiu para a formalização da educação do surdo, a partir da perspectiva bilíngue, dado que essa legislação trata sobre a especificidade dos processos educacionais dos surdos e dispõe sobre as diretrizes para a implementação dessas propostas nos sistemas educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) concebe o surdo como deficiente, participe do público alvo da educação especial e define essa modalidade de ensino como transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, tendo como função disponibilizar recursos e serviços de acessibilidade e o

atendimento educacional especializado, complementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No que diz respeito à educação especial, parte da comunidade surda se mobiliza para romper com essa concepção à qual estão ligados.

Os dispositivos legais da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional pelo Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009), diz que: as pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas; sua identidade cultural e linguística seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. O artigo 24, da mesma Convenção, cita que cabe aos estados-parte (governo) garantir a facilitação do aprendizado da língua de sinais, a promoção da identidade linguística da comunidade surda; e a garantia de que a educação de pessoas, inclusive crianças cegas, surdo cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados a elas e em ambiente que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Ainda como garantias legais, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências. No caso do surdo e do aluno com deficiência auditiva esse decreto orienta observar as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Contudo, o artigo 5º, § 2º, item III do Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011), descreve o que contempla o apoio técnico e financeiro de responsabilidade da União aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos

“[...]III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braille para estudantes cegos ou com baixa visão; [...] (BRASIL, 2011a).

A formação indicada nesse item difere com o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), no qual cita à formação para o desenvolvimento de uma educação bilíngue prevendo a criação de cursos de Pedagogia bilíngue Libras/português.

Nesse sentido, a Conferência Nacional de Educação - (CONAE), ocorrida em 2010, contribuiu para a formulação e materialização de políticas de Estado na educação. Dentre as conclusões, destaca-se a necessidade dos sistemas de ensino garantirem o acesso ao ensino

comum, à participação, à aprendizagem e ao prosseguimento nos níveis superiores de ensino, qual seja a transversalidade da educação especial (BRASIL,2010a).

Sobretudo, o CONAE (BRASIL,2010a), colaborou para a construção do novo Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011/2020 (BRASIL,2010b) e a comunidade surda também se mobilizou para que tivessem um texto específico, sem margens de dúvidas e manipulações conceituais sobre a educação bilíngue que desejam (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Das várias propostas da educação especial relacionadas à escolarização de alunos surdos, três foram confirmadas em plenária para compor o documento final: 1) a melhoria das condições de atendimento escolar de surdos, em primeiro lugar, pela garantia do direito de aprender Libras como primeira língua, e, posteriormente, a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua; 2) a oficialização da profissão de tradutor-intérprete de Libras para surdos e do guia-intérprete para surdos e cegos; 3) a garantia de participação dos educadores surdos e demais lideranças, professores tradutores-intérpretes de Libras e comunidades surdas, para que, junto com os gestores públicos, possam elaborar propostas que respondam às necessidades, interesses e projetos dessa comunidade (LAPLANE; PRIETO, 2010). Cabe ressaltar, que o PNE foi sancionado apenas em 2014, e publicado no Diário Oficial da União no dia 26, sob a lei de nº 13.005/2014. É importante observar que o PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) foi modificado e as três propostas citadas anteriormente, que haviam sido confirmadas em plenária para compor o documento final, se resumiram nas estratégias 4.7 e 4.13 da meta 4 (BRASIL, 2014).

Mais recentemente, a lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015) – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais à pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. Em seu artigo 28º incumbe ao poder público

“ assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

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; [...] (BRASIL, 2015).

Apesar de avanços nas políticas educacionais para a educação de surdos no Brasil, pensar em uma educação bilíngue para surdos, requer organização (onde e como deve acontecer? Para quem se destina?), conhecimento (o que contempla? Quais concepções

filosóficas e epistemológicas a sustentam?) e compreender que essa proposta está vinculada à cultura, à identidade e primordialmente, a língua natural dos surdos.

2.2 Perspectiva bilíngue e a organização da educação de surdos no Brasil

Os estudos de Skliar (2001; 2006; 2009), Souza, (2006; 2007; 2011), Lacerda (2007), Lodi (2009; 2013; 2015), Fernandes e Moreira (2009; 2014), Campello e Rezende (2014), Quadros (2015), Giroto, Martins e Lima (2015) entre outros, indicam a complexidade da situação da educação bilíngue no Brasil.

A luta da comunidade surda em defesa das escolas bilíngues vem de tempos remotos. No caso da Libras, que não é a língua majoritária do Brasil, apesar de ser reconhecida como uma língua também brasileira e como língua natural do surdo, é utilizada por uma minoria linguística, se for considerado o fato de que a maior parte de surdos nascidos no país são filhos de pais ouvintes que, em muitas situações, restringem o uso dessa modalidade de linguagem (GIROTO, MARTINS, 2012).

A situação do bilinguismo para os surdos envolve várias questões entre a sociedade ouvinte e as comunidades de surdos, sobretudo no campo da educação.

Inicialmente, cabe esclarecer que bilinguismo não pode ser confundido com escola nem com educação bilíngue, já que o bilinguismo pode ocorrer em diferentes contextos sociais (em casa, na vizinhança, na igreja, no clube, no trabalho), caracterizando o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais), não sendo, portanto, prerrogativa da escola (QUADROS, 2015).

Segundo Fernandes e Moreira (2009), o bilinguismo dos surdos brasileiros é classificado como “bilinguismo diglótico”, visto que a Libras e a língua portuguesa estão em condição de complementaridade e tem funções diferentes em determinado grupo social, dependendo da situação comunicativa.

Sob abordagem educacional bilíngue é proposto o acesso do surdo a duas línguas: a de sinais (Libras) como língua de instrução e a oficial do país, que no caso é o português escrito.

A ideia de que o surdo deve aprender a modalidade oral da língua oficial do seu país para se aproximar do padrão de normalidade é rejeitada nos programas educacionais bilíngues e pela comunidade surda. Embora a apropriação da escrita seja bastante desejada, por considerar que esse aprendizado possibilita a garantia de inclusão educacional e social, "o

conceito mais importante que a abordagem bilíngue defende está relacionado ao fato de os surdos usarem uma língua própria” (GIROTO, MARTINS, p. 139, 2012).

A lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002), que oficializou a Libras como língua natural dos surdos, proporcionou uma maior visibilidade a esta língua no momento em que a comunidade surda tenta o reconhecimento da língua nos níveis linguístico, cultural, social e político. A Libras é uma língua visual-espacial e contém todas as peculiaridades linguísticas de qualquer língua humana natural, permitindo todas as formas de expressão e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer interações entre sujeitos. Assim como as demais línguas orais, a Libras não é universal e dependendo da região brasileira, apresenta variações sociais e culturais. É uma língua independente, dotada de gramática específica, estruturada nos diversos níveis linguísticos (GESSER, 2009).

Já a redação do texto do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) foi motivada e impulsionada pelos movimentos sociais das comunidades surdas e de pesquisadores da área da surdez iniciados ainda na década de 1990, que se mobilizavam em seus contextos a partir de abordagens antropológicas, linguísticas, e culturais dos surdos (LODI, 2013; FERNANDES; MOREIRA, 2014). O texto desse decreto foi o resultado de discussões e lutas que duraram vários anos, no qual se buscou “[...] o diálogo com diferentes segmentos sociais, sendo a academia quem mais participou desse processo; as comunidades surdas puderam dar sua voz apenas nas discussões que antecederam a redação final desse documento” (LODI, 2013, p. 51-52).

Nesse decreto se encontra a seguinte definição quanto à pessoa surda:

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).

Apesar de o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), expressar no parágrafo único, acerca da condição biológica do deficiente auditivo, o que interessa neste estudo é o que preconiza o Art. 2º, conforme o excerto destacado acima, à concepção de surdez e, por isso, para que sua participação plena na sociedade ocorra efetivamente, é necessário garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua do surdo, sem, contudo, desconsiderar a necessária aprendizagem escolar do português escrito.

Dessa forma, assumir a proposição bilíngue na educação dos surdos é atribuir à Libras, como língua de instrução a mesma importância que se atribui ao português escrito.

A organização da educação bilíngue está prevista no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), no seu Art. 22, incisos I e II:

I – Escola 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 do ensino regular, abertas aos 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 tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo. (BRASIL, 2005).

De acordo com esse decreto, a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino oferecido por meio da Libras como primeira língua e da língua Portuguesa como segunda língua, devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes. É recomendada a educação bilíngue em escolas bilíngues ou em classes bilíngues no ensino regular. Tal reorganização é desconsiderada nos sistemas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, na medida que a frequência ao ensino regular e a oferta de AEE, em salas de recursos multifuncionais, sob regência do professor especialista, se configurou quase que como a única possibilidade de escolarização para alunos surdos. Ou seja, as recomendações anteriores postuladas no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), acerca da escolarização de alunos surdos em escolas bilíngues ou em classes bilíngues do ensino regular, não foram sistematizadas, além de serem evidenciadas contradições entre as recomendações dispostas nesse decreto e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (LODI, 2013; GIROTO, MARTINS; LIMA, 2015).

Como consequência, a frequente compreensão da Libras como recurso comunicacional no AEE, em detrimento de seu *status* de língua, tem corroborado, dentre outros aspectos, para os equívocos que dificultam a sistematização de propostas de educação bilíngue para alunos surdos numa perspectiva inclusiva. Essa situação se agrava, se for levada em conta uma outra contradição que se estabelece, uma vez que para se combater a homogeneização das diferenças e do ensino se homogeneiza as formas de combate, frente à

maneira como atualmente se encontra organizada a educação de surdos no ensino regular, condicionada à frequência ao AEE no contraturno (GIROTO; MARTINS; LIMA, 2015).

O referido decreto (BRASIL, 2005) também diferencia os anos iniciais de escolarização dos finais, respeitando, assim, o desenvolvimento das crianças e suas especificidades nos processos de ensino-aprendizagem, assim como a Resolução nº 4, de 2010 define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

[...]

Parágrafo único. No Ensino Fundamental, acolher significa também cuidar e educar, como forma de garantir a aprendizagem dos conteúdos curriculares, para que o estudante desenvolva interesses e sensibilidades que lhe permitam usufruir dos bens culturais disponíveis na comunidade, na sua cidade ou na sociedade em geral, e que lhe possibilitem ainda sentir-se como produtor valorizado desses bens.

Art. 24. Os objetivos da formação básica das crianças, definidos para a Educação Infantil, prolongam-se durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente no primeiro, e completam-se nos anos finais, ampliando e intensificando, gradativamente, o processo educativo, mediante:

- I - desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - foco central na alfabetização, ao longo dos 3 (três) primeiros anos;
- III - compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da economia, da tecnologia, das artes, da cultura e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- IV - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- V - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de respeito recíproco em que se assenta a vida social. (BRASIL, 2010c)

Sendo assim, para que o surdo conclua a modalidade da educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes, a Libras deveria ser aprendida desde a educação infantil como primeira língua e como língua de instrução, além do aprendizado do português escrito.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu art. 210, parágrafo 2o, determina que o ensino fundamental regular deva ser ministrado em língua portuguesa. O texto constitucional prevê apenas uma exceção: no caso das comunidades indígenas. Porém, não faz referência sobre os surdos ou quaisquer outras minorias linguísticas. Apesar disso, o bilinguismo dos surdos brasileiros se manifesta por signos visuais (e não orais-auditivos, como a grande maioria das línguas naturais) no encontro surdo-surdo, ou surdo-ouvinte bilíngue e envolve uma constituição de sentidos sobre o mundo diferenciado. Não exclui o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para os surdos brasileiros, obrigatório

no processo de escolarização dos surdos. Essa situação caracteriza formalmente a condição bilíngue dos surdos brasileiros (FERNANDES, MOREIRA, 2014).

Assim, esse cenário transcende as questões puramente linguísticas, não se restringe somente a tornar acessíveis ao surdo duas línguas. Esta questão também situa-se no contexto político. Segundo Souza (2006, p. 280), “[...] talvez seja este nosso maior desafio enquanto intelectuais – fazermos gestar uma política das diferenças que, sendo hospitaleira ao diferente, não lhe seja, todavia, hostil”.

A inclusão acaba por ser apenas física, com a presença do surdo na sala de aula regular. Inclusão ilusória, não permitindo as mesmas oportunidades a todos.

Autores como Giroto, Martins e Poker (2010), Meletti (2014), Capovilla (2011), Lacerda, Albres e Drago (2013), Fernandes e Moreira (2009; 2014) e Quadros (2015) revelam alguns dos motivos da precarização da educação de surdos atualmente no país, da evasão e da exclusão escolar, quais sejam: ausência de uma língua comum, compartilhada entre pais e filhos na família (provocadas por famílias não surdas), precário aprendizado na escola, professores que não falam Libras, intérpretes com formação ainda deficitária.

Porém, é preciso questionar, a garantia da Libras na escola é o principal obstáculo para a efetiva inclusão e escolarização do aluno surdo?

A educação bilíngue para estudantes com surdez, nas escolas comuns, visa garantir o pleno acesso à comunicação, à informação e à educação. No entanto, o Decreto nº 5.626/2005 não aponta isso de fato, conforme o artigo 15

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 nos 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).

Esse artigo só garante a língua de sinais na escola e retoma a importância de uma educação bilíngue desde a educação infantil bem como a utilização de diferentes materiais para que o surdo tenha condições de construir uma base linguística.

Nesse mesmo contexto, simultaneamente ao Decreto nº 5.626/2005 acontece o movimento em defesa de escolas bilíngues de surdos, com maior intensidade, contra a ameaça do fechamento das escolas federais, Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e

Instituto Benjamin Constant (IBC). Várias ações foram realizadas na defesa de uma escola bilíngue, inclusive propostas de emendas específicas no PNE (BRASIL, 2010b), frente à necessidade de se considerar mais de um modelo educacional.

Para evitar dúvidas e manipulações conceituais sobre a educação bilíngue que se pretendia, a FENEIS, em 2010, propôs um texto que foi acatado e incluído no relatório do PNE, sob projeto de Lei nº 8035/2010 (BRASIL, 2010b). No entanto, em maio de 2013, esse texto foi alterado, o que mudou o sentido da proposta, alocando o surdo aos programas de educação especial com AEE. E decorrido três anos de muitas lutas, negociações e audiências públicas, no dia 28 de maio de 2014, foi aprovada a redação do PNE na Câmara dos Deputados, sancionada pela presidência do Brasil em junho de 2014 (CAMPELLO, REZENDE, 2014).

O PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014) estrutura-se em metas e estratégias verificáveis. As metas podem ser definidas como um marco concreto do que se espera alcançar. As estratégias, por sua vez, traçam os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas. Sendo assim, importa destacar desse documento⁵ a

“Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégias:

[...]

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

[...]

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; [...] (BRASIL, 2014).

⁵ Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm > Acesso em: 13 de fev de 2016.

Essas metas e estratégias indicam alguns impasses sobre como deve ser a educação do surdo, tais como: Como efetivar a oferta de educação bilíngue para os surdos? O Atendimento Educacional Especializado (AEE) não atende aos princípios do bilinguismo? Como seria uma escola bilíngue inclusiva? Qual seria a melhor escola para o surdo?

Capovilla (2011) realizou o programa para avaliação do desenvolvimento escolar, de cognição e de linguagem dos estudantes surdos brasileiros durante um período de dez anos (2001 e 2011), financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP). O programa acompanhou 9.200 alunos surdos do 1º. ano do ensino fundamental até o ensino superior, de 15 Estados brasileiros.

“Cada um dos 9.200 estudantes surdos foi examinado durante 26 horas em diversas baterias de testes estandardizados, que avaliam diversas competências como leitura alfabética e orofacial, compreensão de leitura de textos, vocabulário de escrita e qualidade ortográfica da escrita, vocabulário em Libras e Português, memória de trabalho entre outros.” (CAPOVILLA, 2011, p. 86)

A pesquisa revelou que: competências como decodificação de palavras e reconhecimento de palavras, compreensão de leitura de textos, vocabulário em Libras, dentre outras, foram significativamente superiores em escolas bilíngues do que em escolas comuns; estudantes surdos começam adquirindo leitura-escrita no quarto ano; começam a decodificar e compreender a fala por meio de leitura orofacial e a compreender textos. A pesquisa também identificou que a escola comum é mais adequada para estudantes com deficiência auditiva e, para criança surda (cuja língua materna é a Libras) a escola bilíngue (CAPOVILLA, 2011).

Observa-se que é na educação básica que se constrói a base de uma educação. Porém, [...] os alunos surdos tem tido acesso a Libras tardiamente [...]” (QUADROS, 2015, p. 191).

O atendimento oferecido pela educação especial não é o melhor, considerando que o professor do AEE é minimamente capacitado e não é fluente em Libras. No entanto, o AEE é uma proposta possível para acontecer em toda rede, em todos os municípios, todos os Estados.

Quadros (2015) defende a necessidade da desvinculação da educação de surdos da área da educação especial, para que uma nova perspectiva da educação bilíngue se consolide. E Capovilla (2011) sugere essa desvinculação pelo fato de escolas regulares, estarem totalmente despreparadas para a comunicação em Libras e o ensino em Libras.

A proposta de educação bilíngue para surdos está polarizada, isso significa dizer que acontece em determinados lugares, é preciso definir uma política que seja viável para o nosso país, para toda a rede pública de ensino. É possível uma escola que tem uma sala bilíngue, com alunos surdos e ouvintes, ter um professor surdo que alfabetizará os alunos surdos e os ouvintes? Quantos profissionais será necessário ter nessa escola?

Nesse sentido, algumas inquietações surgem, como formar professores para atuar na educação bilíngue? Esses profissionais com condições tão diferenciadas tem em número suficiente pra atingir todos os surdos do Brasil? Com vistas a aprofundar essa discussão, faz-se necessário ampliar essa reflexão, no que concerne à formação de professores para a atuação na educação bilíngue de surdos matriculados na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

2.3 Formação de professores para a atuação na educação bilíngue de surdos matriculados na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental

O Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) possibilita a criação de cursos superiores em Pedagogia bilíngue Libras/português, para atuação como professor bilíngue de surdos e ouvintes na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental.

O referido decreto também prevê o curso de licenciatura Letras/Libras ou Letras-Libras/Português com o objetivo de formar professores para lecionar a Libras desde a 6ª série do ensino fundamental até a educação superior. Ainda no âmbito do ensino superior, esse mesmo decreto indica a criação de cursos de graduação e pós-graduação para formação de tradutores-intérpretes de Libras/Português, Português/Libras.

O reconhecimento oficial da Libras assegura aos surdos a presença de intérpretes em espaços formais e instituições em geral, se tornando obrigatórios os requisitos de acessibilidade à comunicação, previstos pelo referido decreto, no cap. IV, art. 14

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

[...] § 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal **buscarão** implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento

educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva. (BRASIL, 2005).

Há nesse parágrafo 3º uma questão bastante complexa, pois a expressão “buscarão” dá margem para que, de alguma forma, as instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal não venham a efetivar o direito de o surdo ter um intérprete na sala de aula, bem como não prevê prazo para a garantia legal.

Segundo Skliar (2006) “[...] o sistema que exercia o seu poder excluindo, tem se tornado agora cego àquilo que acontece lá fora - e já não pode controlar com tanta eficácia, se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora” (SKLIAR, 2006, p. 28).

No que diz respeito aos alunos surdos, a “[...] inclusão, conceito bonito e desejável, na prática funciona como exclusão. Exclusão da comunicação, exclusão da real participação” (RANGEL, STUMPF, 2012, p. 119), exclusão dos processos significativos de aprendizagem. Também as pesquisadoras Lacerda e Lodi (2009), confirmam que, nas experiências inclusivas em desenvolvimento, “[...] a criança surda, com frequência, não é atendida em sua condição sociolinguística especial, pois não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional” (LACERDA, LODI, 2009, p. 15).

O ensino de Libras, como disciplina, nos cursos de formação de professores, é uma questão preocupante, pois, o professor deve ter conhecimentos linguísticos específicos como qualquer docente para o ensino de línguas, deve estar habilitado para lecioná-la. Deve fazer com que seus alunos surdos saibam utilizar a língua para se comunicarem nos diferentes contextos.

Pesquisas publicadas por autores como Reis (2007); Lodi e Lacerda (2009); Lacerda, Albres e Drago (2013); Filietaz (2014); Tsukamoto (2014), mencionam que ainda são incipientes no Brasil as propostas de formação de professores para atuar na educação de surdos.

Poker, Santos e Pereira (2011, p. 4952) sinalizam para a importância dos cursos de formação de professores ofertarem “[...] formas diferentes de ensinar, para que o professor possa atender as necessidades educacionais especiais, que tem níveis diferentes de compreensão e de desempenho acadêmico”. Sendo assim, o futuro professor terá “[...] condições de acompanhar a evolução dos alunos, mediar o processo de construção do conhecimento, além de utilizar de forma flexível os instrumentos de avaliação”. Ao tratar da

formação de professores para atuar na educação de surdos matriculados na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I, faz-se necessário compreender que tipo(s) de professor versus formação a lei faz referência.

Tem-se o instrutor de língua de sinais; o intérprete de língua de sinais e outros dois que têm sido considerados novidades na educação: o professor bilíngue; e o professor de português como segunda língua. A figura do professor especialista em deficiência auditiva passa a ser substituída pelo professor de Libras e pelo professor bilíngue, como cita o art. 14, do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005), § 1º, item “[...] III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e
- d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005).

Os profissionais indicados nos itens “c” e “d” caracterizam o professor bilíngue.

Para analisar e investigar a formação do professor para atuar na educação de surdos, se faz essencial destacar o perfil dos profissionais previstos no referido Decreto.

a) professor de Libras ou instrutor de Libras: A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação em Pedagogia bilíngue ou em licenciatura plena em Letras/Libras, como prevê o Decreto 5.626/2005, cap. III,

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput (BRASIL, 2005).

O certificado de proficiência mencionado é o Exame Nacional para Certificação de Proficiência no uso e no ensino de Libras e para Certificação de Proficiência na tradução e interpretação de Libras/português/Libras (ProLibras), exame nacional promovido pelo MEC e aplicado por IES. O objetivo do exame é viabilizar a certificação de proficiência em língua brasileira de sinais para sua tradução, sua interpretação e seu ensino para pessoas surdas ou ouvintes, interessadas em serem professores ou instrutores de Libras.

A diferença entre professor de Libras e instrutor de Libras reside na titulação: do primeiro é exigida a graduação e do segundo apenas a formação no ensino médio. Observa-se duas formações para a mesma função.

b) tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa - TILS: o intérprete de Libras é destaque nos vários contextos educacionais para desenvolver a mediação entre usuários de Libras e língua portuguesa, para tal sua formação deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - língua portuguesa e aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - língua portuguesa, conforme descrito nos artigos 14 e 17 do Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Desde 2015, a formação de tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa é aceita conforme artigo abaixo

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de extensão universitária; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. [...]. (BRASIL, 2005).

A presença do intérprete em sala de aula, em todos os níveis, etapas e modalidades, é uma das conquistas da comunidade surda, na qual a língua de instrução é o português, não apenas para viabilizar a comunicação entre surdos e ouvintes e aos conteúdos escolares, mas também a oportunidades de inserção/interação social no espaço escolar. No entanto, a fim de atender a demanda decorrente dessas mudanças, será aceita a formação do TILS em nível médio, realizada por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação. Portanto, a formação para o intérprete educacional, de acordo com Lacerda (2007, p. 9)

“[...] vai além do conhecimento das línguas, que deve ser uma formação plural e interdisciplinar, visando seu trânsito na polissemia das línguas, nas esferas de significação e nas possibilidades de atuação frente a difícil tarefa da tradução/interpretação” (LACERDA, 2007, p. 9).

O Art. 22, item II, cita a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa em escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, com docentes das diferentes áreas do conhecimento.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) cita, no art. 28, item XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas

“[...] § 2o Na disponibilização de tradutores e intérpretes da Libras a que se refere o inciso XI do caput deste artigo, deve-se observar o seguinte:
I - os tradutores e intérpretes da Libras atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e certificado de proficiência na Libras;
II - os tradutores e intérpretes da Libras, quando direcionados à tarefa de interpretar nas salas de aula dos cursos de graduação e pós-graduação, devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras” (BRASIL, 2015).

Esse artigo especifica o campo de atuação versus formação por modalidade de ensino, aos tradutores e intérpretes da Libras. Para os atuantes na educação básica devem, no mínimo, possuir ensino médio completo e proficiência em Libras. Para atuação nos cursos de graduação e pós-graduação devem possuir nível superior, com habilitação, prioritariamente, em tradução e interpretação em Libras, reforçando o que já previa Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005) em seu art. 4º. Novamente observa-se duas formações para uma mesma função.

c) professor bilíngue: no âmbito da educação de surdos, a educação bilíngue Libras/português ganha força com a regulamentação da lei de Libras, como mencionado anteriormente. O decreto (BRASIL, 2005) que a regulamentou prevê a formação desse professor no art. 5º viabilizando a formação bilíngue.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput. (BRASIL, 2005).

Os artigos citados mencionam a formação do professor em curso bilíngue, mas não dispõem sobre as especificidades dessa formação, ou seja, não citam os aspectos da formação, que para o professor atuante na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental a formação ocorrerá em curso de Pedagogia, se atuar nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior a formação ocorrerá em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua, conforme menciona o art. 4º do Decreto 5.626/2005.

Considerando que o professor bilíngue atuará na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tendo com uma das funções o ensino de Libras e do português escrito para surdo, questiona-se: Para que intérprete? Para que instrutor de Libras? É necessário escola bilíngue para que o surdo se desenvolva? Há que se pensar que o “[...] problema que pode derivar para a pessoa surda é o sentimento de que apenas “lá”, na escola, entre iguais, é que se pode existir” (ANGELUCCI, & LUZ, 2010, p. 41). Não se trata de criticar a proposta em si, mas a maneira como a proposta vindo sendo discutida. É necessário, pensar na formação desse profissional. Há cursos suficientes para formar e prover toda a demanda do país?

Lacerda, Albres e Drago (2013) revelam que os cursos Letras/Libras para formar professores para atuar nas séries finais do ensino fundamental e ensino médio são recentes e que o conjunto de vagas ainda é tímido perto da necessidade real da área.

Em 2011, o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, por meio do Decreto 7.612, de 2011, para tornar realidade à educação bilíngue no Brasil, tinha como meta, no período de 2011 – 2014, a criação de 27 cursos de Letras/Libras –

licenciatura e bacharelado e de 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue (BRASIL, 2011b). Contudo, atualmente há apenas o oferecimento de 19 cursos Licenciatura em Letras/Libras em universidades federais criados pelo plano Viver sem Limites.

Embora a Cartilha Viver sem Limite (BRASIL, 2011b) tinha a previsão da oferta de 12 cursos de Pedagogia Bilíngue, uma pesquisa mais detalhada revela que, na prática, isso não ocorreu e também não foi especificado, nessa Cartilha, em qual modalidade seria oferecido.

Destaca-se o curso Bilíngue de Pedagogia, criado em 2006, na modalidade presencial pelo INES, único em funcionamento no país por ocasião da coleta de dados.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução nº 4 de 2009 (BRASIL, 2009), a formação para atuação com o público-alvo da educação especial, o qual inclui o surdo, ainda que venha sendo defendida a retirada do surdo desse público, preconiza que a formação para atuação, para a oferta do AEE nas salas de recursos multifuncionais é a formação em Pedagogia ou Normal Superior complementada pela formação continuada *Lato Sensu* na área de educação especial. Na medida em que os conteúdos sobre educação especial, com a extinção das habilitações por categorias específicas em áreas distintas, conforme estabeleceu a Resolução CNE/Conselho Pleno (CP) nº 1 de 2006 (BRASIL, 2006), que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, não figurarão no âmbito da graduação.

Essa Resolução (BRASIL, 2006) tem orientado a formação continuada do professor na formação em serviço para a melhoria da qualidade do ensino e de aperfeiçoamento dos professores, convergindo com os interesses econômicos, na esfera educacional, apresentados no Documento do Banco Mundial de 1995 e no documento da Comissão Econômica para a América Latina (CEPAL) e o Caribe. Os objetivos desta indicação estavam atrelados ao interesse político-econômico, e buscavam diminuir os custos da formação do professorado, sendo então fortemente incentivada a propagação de propostas realizadas pela educação à distância (REIS, EUFRÁSIO, BASON, 2010).

Tais reflexões perpassam pela qualificação de seus professores, cujo lócus se dá em grande medida no âmbito da pós-graduação *Lato Sensu*, em que a preocupação maior se centra na aplicação na prática docente, distanciando-se de processos formativos (REIS, EUFRÁSIO, BASON, 2010).

As considerações descritas pelos autores remetem não haver, portanto, garantias de que nessa formação inicial o professor terá apreendido conhecimento suficiente, o que para a atuação com o surdo é o conhecimento de e sobre a Libras (cultura, à identidade e

primordialmente, a língua natural dos surdos, a Libras, língua gestual com toda uma gramática específica), bem como não há garantias de que se aproprie desses conhecimentos na especialização, “[...] cujas propostas de formação dificilmente circunscrevem a atuação deste profissional, que ora se apresenta de maneira segmentada, com uma proposta pedagógica organizada por área de deficiência como especialidade de sua atuação, ora mais generalista, congregando recursos, metodologias e estratégias educacionais de comunicação e aprendizagens específicas para o público da educação especial” (BRITO, LEITE, MARTINS, 2014, p. 34).

Gatti (2008) cita que tais cursos estão se distanciando de propostas teórico-metodológicas que sustentem a formação de um professor que possa promover práticas pedagógicas consistentes que correspondam aos princípios da escola inclusiva.

Percebe-se que a atual formação do especialista na área de educação especial não dá conta das especificidades da Libras e de sua utilização como língua de instrução. É preciso formar professores dando condições plenas de participação e aprendizagem e principalmente, de subsídios para que futuros professores tenham condições de trabalhar numa escola inclusiva, particularmente com os alunos surdos numa perspectiva bilíngue.

É relevante destacar que, de modo geral, a formação recebida pelos professores influencia diretamente no desenvolvimento dos alunos (LIBÂNEO, 1998). É necessário ressignificar concepções, já que a maioria não se sente preparada para atuar com a diversidade (PLETCH, 2009).

Atualmente verifica-se diferentes cursos, diferentes profissionais e diferentes espaços de atuação. Nesse contexto, esse trabalho pretende, analisar a proposta do curso Bilíngue de Pedagogia do INES, referência no país, verificando a viabilização e a materialização da proposta no curso investigado.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo serão apresentadas informações acerca do percurso metodológico empreendido neste estudo. O delineamento proposto foi considerado a partir de uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório.

A presente pesquisa foi desenvolvida seguindo a abordagem qualitativa, na qual, segundo Ludke e André (1986, p. 12), “[...]os dados coletados são predominantemente descritivos”, sendo que todos os dados da realidade são considerados importantes e enfatiza-se, ainda segundo os autores, a preocupação com o processo diante do produto da situação pesquisada.

A pesquisa possui caráter exploratório, uma vez que, de acordo com Gil (2007), visa proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, análise de exemplos que estimulem a compreensão.

Para viabilização deste estudo foi obtido o parecer favorável do Comitê de Ética, sob nº47112215.0.0000.5400, conforme a Resolução CNS196/96 (BRASIL, 1996b).

Com vistas a atender aos objetivos propostos recorreu-se aos seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa documental e pesquisa de campo, que compreendeu a realização de entrevista com o coordenador do único curso presencial de Pedagogia Bilíngue em funcionamento, no país, por ocasião da coleta de dados.

Dessa forma, utilizou-se a metodologia de estudo de caso como alternativa para analisar os dados empíricos coletados na pesquisa de campo. De acordo com Ludke e André (1986) o estudo de caso se caracteriza por interesse em conhecer as instâncias em particular da realidade pesquisada, é sempre bem delimitado, e incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

O lócus da pesquisa consiste no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), situado no Rio de Janeiro – RJ. A escolha se deu por ser o único no país e o único em âmbito federal, por ocupar importante centralidade na educação de surdos, tanto na formação e qualificação de profissionais na área da surdez, por meio da Educação Superior – Ensino de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, quanto na construção e difusão do conhecimento, por meio de estudos e pesquisas, fóruns de debates, publicações, seminários e congressos, cursos de extensão e assessorias em todo o Brasil.

O INES é reconhecido, na estrutura do MEC, como centro de referência nacional na área da surdez. O Ensino Básico oferecido no Colégio de Aplicação (CAp/INES), contempla a Educação Precoce (de recém nascidos a três anos), Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, atendendo aproximadamente 500 alunos. Os professores que atuam na Educação Básica dedicam-se também à realização de estudos e pesquisas sobre sua prática, à elaboração de materiais de apoio à educação de surdos e na capacitação de recursos humanos, deslocando-se pelo país e até para o exterior para prestar assessoria técnica aos sistemas de ensino, disseminando conhecimentos e práticas na área da surdez.

Também realiza avaliação audiológica de seus alunos e ainda atende à comunidade na detecção precoce da surdez, com cerca de mil procedimentos mensais, por meio de exames como a audiometria, o “teste da orelhinha” e a indicação e adaptação de prótese auditiva. E oferece o curso de Libras, totalmente gratuito, a cada semestre, em cinco módulos, para toda comunidade, especialmente familiares de crianças surdas, professores em formação ou em atuação na rede pública e profissionais de empresas públicas e privadas.

O INES realiza o Programa Nacional para Certificação de Proficiência em Libras e para Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras/Língua Portuguesa (PROLIBRAS), em parceria com a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E em parceria com a Associação de Comunicação Educativa Roquette-Pinto (Acerp), a primeira webTV em Língua Brasileira de Sinais (Libras), com legendas e locução em Língua Portuguesa, a fim de integrar públicos.

Para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado, o coordenador do curso de Pedagogia Bilíngue foi entrevistado. O mesmo atuou inicialmente no INES como professor substituto e atualmente é professor adjunto e coordenador do curso de Pedagogia Bilíngue. Tem experiência como coordenador e diretor, na rede estadual do Rio de Janeiro e também é professor colaborador do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (CMPDI-UFF).

Iniciou-se com a pesquisa documental. Para Fonseca (2002), a pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas; jornais; revistas; relatórios; documentos oficiais; cartas; filmes; fotografias; pinturas; tapeçarias; relatórios de empresas; vídeos de programas de televisão etc.

A análise dos documentos: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico do Curso (PPC), a matriz curricular e os respectivos planos de ensino foram

realizados a fim de obter dados para conhecer a realidade da instituição. A análise desses documentos baseou-se em critérios construídos a partir de estudo teórico prévio a respeito da formação de professores na perspectiva bilíngue e na legislação vigente que trata da formação de professores para atuar na educação de surdos.

Outro procedimento de coleta de dados amplamente utilizado na pesquisa qualitativa foi à entrevista semi-estruturada por se caracterizar como a forma “[...] mais adequada para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados” (ANDRADE, 2001, p. 25).

Na entrevista semi-estruturada, um roteiro é elaborado tendo como foco o objetivo da pesquisa definido pelo pesquisador. De acordo com Manzini (2004), esse tipo de entrevista desenrola-se a partir de um esquema básico, mas não aplicado rigidamente, o que permite adaptações por parte do pesquisador durante a entrevista, acrescentando perguntas para esclarecimento.

Segundo Manzini (2003), ao elaborar roteiros para entrevistas é importante o cuidado com: 1) adequação da sequência de perguntas; 2) adequação de roteiros por meio de juízes; 3) adequação do vocabulário e 4) realização de um projeto piloto para, dentre outros aspectos, adequar roteiro e linguagem.

Para a elaboração do roteiro de entrevista, buscou-se subsídio na revisão de literatura. Com as informações foi possível elaborar um roteiro que contemplasse dados de identificação e informações sobre o curso de formação de professores, sob o ponto de vista de seu respectivo coordenador. O roteiro original apresentou quarenta questões que contemplavam informações gerais e específicas, relacionadas ao histórico do curso, formação, prática docente, grade curricular/disciplina, opinião e conjecturas sobre o curso e as políticas públicas.

Uma entrevista piloto foi realizada com vistas a identificar possíveis ajustes de conteúdo e/ou sintático-semânticos, para a qual recorreu-se a dois profissionais pedagogos que atuam com alunos surdos na perspectiva bilíngue que auxiliaram, então, na definição do roteiro de entrevista utilizado. Essa etapa foi extremamente importante, pois permitiu uma reflexão aprofundada sobre as sugestões apresentadas pelos profissionais pedagogos. A maioria das contribuições foram aceitas.

O estudo piloto foi importante para o treinamento da pesquisadora - entrevistadora e estabelecimento do roteiro final (Apêndice C). Os dados desse estudo piloto não fizeram parte dos resultados aqui apresentados.

O contato com o coordenador ocorreu no mês de Abril de 2016, primeiramente por email, no qual foram realizadas as devidas apresentações e o mesmo foi informado dos objetivos da pesquisa. Após o aceite do coordenador, foi agendado data e horário da entrevista.

Por escolha do coordenador, a entrevista foi realizada por telefone. Após a leitura do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), procedeu-se à assinatura e envio de cópia, por email, para o coordenador. Logo após, iniciou-se a entrevista que foi realizada em duas sessões, com uma hora e meia de duração cada, considerando a disponibilidade do entrevistado.

Ao término da entrevista, o participante teve oportunidade de expressar-se livremente.

A organização das informações coletadas foi pautada na literatura que versa sobre a análise de conteúdo.

O relato do participante foi agrupado pelo significado manifesto em suas falas, por meio da análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011), constitui

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (BARDIN, p. 42, 2011).

Essa entrevista foi gravada, transcrita e analisada logo após a sua realização, que consistiu em leituras exaustivas com o intuito de sistematizar as ideias para a organização da junção dos conteúdos.

Em seguida, fez-se a exploração do material e a transformação da fala transcrita em eixos temáticos.

Pautados nas respostas do coordenador, na análise dos documentos, no embasamento teórico e nas políticas vigentes, foram elencados quatro eixos. Os mesmos são apresentados a seguir:

- I Fundamentação Filosófica e Objetivos
- II Perfil do Profissional(formação x área de atuação) e Clientela
- III Grade Curricular e Estrutura do curso
- IV Metodologia e Avaliação

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Visando analisar os dados conjuntamente optou-se por organizar a análise em eixos. Ainda que esses eixos possuam interface e se integrem, optou-se por separá-los, visando maior clareza e objetividade na análise. Os eixos são os seguintes:

- I Fundamentação Filosófica e Objetivos
- II Perfil do Profissional (formação x área de atuação) e Clientela
- III Grade Curricular e Estrutura do curso
- IV Metodologia e Avaliação

4.1 Fundamentação filosófica e Objetivos

O PPC e o PDI são definidos conforme “Instrumento Único de Avaliação de Cursos de Graduação”, elaborado pelo Ministério da Educação, CONAES e INEP.

Como segue sobre Projeto Pedagógico de Curso (PPC)

cada curso dispõe de seu Projeto Pedagógico tendo em vista as especificidades da respectiva área de atuação. As políticas acadêmicas institucionais contidas no PPI ganham materialidade no Projeto Pedagógico de Curso. Este é a referência das ações e decisões de um determinado curso em articulação com a especificidade da área de conhecimento no contexto da respectiva evolução histórica do campo de saber (BRASÍLIA, 2006, p. 7).

Sobre Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)

O Plano de Desenvolvimento Institucional, elaborado para um período determinado, é o instrumento de planejamento e de gestão que considera a identidade da IES, no que diz respeito a sua filosofia de trabalho, à missão a que se propõe, às diretrizes pedagógicas que orientam suas ações, à sua estrutura organizacional e às atividades acadêmicas e científicas que desenvolve ou que pretende desenvolver. (BRASÍLIA, 2006, p. 8).

O PDI (2012-2016) do curso de Pedagogia Bilíngue do INES apresenta uma fundamentação filosófica consistente e incorpora os princípios da educação dos surdos na perspectiva bilíngue.

Já o PPC (2006) não cita as bases legais utilizadas para a legitimação da proposta da educação bilíngue, mas aponta as disposições da educação para os surdos numa perspectiva inclusiva.

[...] grande parte das nossas Instituições de Ensino Superior não se mostrar ainda estruturada para formar professores competentes, **de forma que nossa rede regular de ensino público venha a constituir-se efetivamente possível também para surdos.**

Tais impasses ocorrem porque, majoritariamente, a população surda brasileira utiliza naturalmente a LIBRAS e apresenta dificuldades linguísticas na aprendizagem e uso da modalidade oral da Língua Portuguesa. **Brasileiros surdos têm ficado, então, à mercê de barreiras linguísticas que impedem suas reais inserções em instituições regulares públicas de ensino,** nos moldes das que ainda hoje existem. **O presente Curso Bilíngue de Pedagogia confirmará, pois, intenções do próprio INES em continuar a participar de esforços para que se supere tão indesejável panorama.**

Com efeito, este novo Curso irá constituir o primeiro do gênero no Brasil pelo fato de estabelecer a própria LIBRAS como sua específica língua de instrução, por determinar como disciplina obrigatória a Língua Portuguesa estritamente em sua modalidade escrita, e por assegurar na composição de seu corpo docente a presença de profissionais com suficientes informações sobre especificidades linguísticas próprias de discentes surdos. Assumidas tais inovações, **a missão crucial desse novo Curso será, portanto, propiciar uma qualificada formação profissional para licenciandos surdos e não surdos nos âmbitos da Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que inclui também a EJA, das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio e em funções Extra-Classe dispostas pelo Art. 64 da Lei nº. 9394/1996 (administração, orientação e supervisão escolar) (PPC, 2006, p. 11)**

Dentre as disposições acima expostas, verifica-se uma base filosófica que não incorpora explicitamente os princípios da educação bilíngue. Ao apontar que “grande parte das nossas IES não se mostra ainda estruturada para formar professores competentes, de forma que nossa rede regular de ensino público venha a constituir-se efetivamente possível também para surdos” (PPC, 2006, p. 11), considera as possibilidades de organização “balizado pelos ideários inclusivos” (GIROTO; PINHO; MARTINS, 2016).

Característica também observada no trecho “[...] surdos têm ficado, então, à mercê de barreiras linguísticas [...]. O presente Curso Bilíngue de Pedagogia confirmará, pois, intenções do próprio INES em continuar a participar de esforços para que se supere tão indesejável panorama” (PPC, 2006, p. 11). Constata-se que a intenção do INES é oferecer um curso superior tendo a Libras como língua de instrução e o português na sua modalidade escrita, com o objetivo de estender o direito à educação e a ampliação de oportunidades igualmente para pessoas surdas.

De acordo com o coordenador do curso Bilíngue de Pedagogia, há, atualmente, uma nova proposta de PPC sendo construída na instituição pesquisada com o objetivo de reformular o que ele chamou de “currículo antigo”. O mesmo mencionou que na construção do currículo antigo (PPC, 2006) predominou as concepções de surdez como diferença e cultura, a partir da linguística e ressaltou que essa concepção não é majoritária, mas que

prevaleceu. Citou Skliar como o autor que contribuiu e respaldou a criação e funcionamento do curso. Não mencionou nenhuma das leis que sustentam os direitos da comunidade surda e a proposta da educação bilíngue. No PPC (2006) não foi localizada nenhuma menção à lei de Libras (BRASIL, 2002) e do decreto (BRASIL, 2005) e nem do autor citado pelo coordenador, enquanto que no PDI (2012-2016) da instituição, tanto a legislação como os pressupostos epistemológicos, filosóficos e políticos da educação bilíngue são descritos como parte da história do INES.

Cabe aqui trazer que, em 18 de agosto de 2005, foi autorizado o funcionamento do Curso Normal Superior, com o primeiro vestibular para ingresso realizado em 2006, e a partir de então o curso começou a funcionar. Ocorre que, com a homologação, em 15 de maio de 2006, das novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006), viabilizou a opção de se transformar o curso Normal Superior do INES em curso de Pedagogia.

Da solicitação até a autorização de funcionamento do curso transcorreram dez meses (outubro de 2004 a agosto de 2005). O pedido de autorização inicial foi para curso Bilíngue de Pedagogia, contudo os pareceres ainda então vigentes alteraram o pedido de curso Bilíngue de Pedagogia para curso Normal Superior - Licenciatura - com habilitações para o Magistério em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O primeiro vestibular ocorreu após sete meses (março 2006) da data de autorização do curso e as aulas começaram efetivamente em maio 2006, ou seja, nove meses depois da autorização de funcionamento.

O objetivo da criação de cursos Normal Superior era de que esses viessem a substituir a formação em nível médio, como tradicionalmente vinha sendo feita no Brasil, no antigo Curso Normal. Por isso mesmo, os cursos foram denominados Normal Superior (CNE/CP nº. 970/1999). Esse curso foi adotado especialmente por instituições não universitárias que criaram Institutos Superiores de Educação, visando qualificar o mais rapidamente possível os professores em prática e adequá-los à exigência de formação em nível superior proposta pela nova LDB (BRASIL, 1996) (KUENZER; RODRIGUES, 2007).

Apesar de legalmente constituído, o curso Normal Superior não ganhou legitimidade na comunidade acadêmica e fora dela e a nova proposta de Resolução CNE/CP nº. 01/2006 (BRASIL, 2006a), no art. 11, permitiu a transformação desses cursos em Cursos de Pedagogia, através da elaboração e apresentação de um novo projeto pedagógico, no prazo de um ano, a contar da data da publicação.

O curso de Pedagogia, de acordo com o Parecer CNE/CP nº. 03/2006 (BRASIL, 2006b) e Resolução CNE/CP nº. 01/2006 (BRASIL, 2006a) que dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para Cursos de Pedagogia em seu art. 2 define

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006a)

Tanto o curso Normal Superior quanto o curso de Pedagogia possuem durações e formas de organização distintas, porém com a mesma finalidade (KUENZER; RODRIGUES, 2007).

Quanto ao nome dado ao curso é possível observar que há divergências. No PPC (2006), consta para a primeira solicitação de autorização o nome “curso Normal Superior - Licenciatura - com habilitações para o Magistério em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, o mesmo nome citado na Portaria nº. 2830 de 17 de agosto de 2005 publicada no DOU

Art. 1º Autorizar o funcionamento do **Curso Normal Superior, licenciatura, habilitações em Magistério para Educação Infantil, e em Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental**, com 60 (sessenta) vagas totais anuais, nos turnos diurno e noturno [...].

Art. 2º Aprovar o regimento [...], o qual prevê o instituto superior de educação como unidade acadêmica específica.

Art. 3º Aprovar, pelo período de cinco anos, o Plano de Desenvolvimento Institucional [...].

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação (DOU, 2005)

Posteriormente no PPC (2006) é mencionado de outra maneira “curso Normal Superior Bilíngue (LIBRAS* - Língua Portuguesa escrita)”, sendo que no primeiro não consta o termo bilíngue.

Após a transformação do curso “Normal Superior” para “Bilíngue de Pedagogia” ocorre à mesma divergência, ora é grafado como “Curso de Pedagogia”, ora como “Curso Bilíngue de Pedagogia” ou “Curso de Pedagogia Bilíngue.

Ressalta-se que há uma diferença de sentidos (teórica/prática) para os termos acima empregados. É preciso estar atento às propostas que são estabelecidas em qualquer projeto de educação de surdos, a falta do termo “bilíngue” pode vir a justificar, por exemplo, o

despreparo tanto dos professores como das instituição para trabalhar na perspectiva bilíngue de fato.

Já a utilização do termo “bilíngue” antes da palavra Pedagogia pode causar distorção conceitual quanto às línguas envolvidas no processo de educação bilíngue. Questão discutida por Quadros (2015) e Fernandes; Moreira (2009), ao afirmarem que bilinguismo pode ocorrer em diferentes contextos sociais (em casa, na vizinhança, na igreja, no clube, no trabalho), caracterizando o uso que as pessoas fazem de diferentes línguas (duas ou mais).

Importa aqui trazer duas discussões, a primeira é que apesar de no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) não constar a obrigatoriedade do termo bilíngue na nomenclatura do curso, prevê a formação desse professor viabilizando a formação bilíngue

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngue, referida no caput (BRASIL, 2005).

No entanto, esse mesmo Decreto (BRASIL, 2005) reduz a formação do Pedagogo Bilíngue ao entendimento de que basta o curso fazer o uso da Libras. “[...] O fato de a formação se dar em duas línguas distintas de instrução não garante a apropriação de saberes docentes para a execução de uma educação bilíngue” (LODI, 2013, p.71). Nesse contexto desconsideram-se as especificidades linguísticas e há ainda entendimentos contrários pelos profissionais que atuam na educação bilíngue.

A respeito das contradições existentes na prática educacional bilíngue o coordenador do curso aponta que uma das distorções sobre a educação bilíngue é o entendimento que tendo a Libras como língua de instrução e o português escrito já caracteriza o curso como bilíngue. Nota-se um apagamento das demais necessidades específicas no campo da surdez. Para ele, na prática o curso pesquisado precisa de reformulações para que se enquadre na proposta bilíngue.

Para garantir uma formação na perspectiva bilíngue para surdos, não basta oferecer a língua de sinais como primeira língua e o português como segunda. Há de se considerar as NEE do surdo. A esse respeito, Santos; Campos (2013) consideram que para atender as NEE deve-se garantir “[...] currículo adaptado; disciplina de Libras na grade curricular; professores

bilíngues com fluência em Libras; intérpretes qualificados; materiais e livros didáticos adaptados; avaliação especializada em Libras para surdos” (SANTOS; CAMPOS, p. 28, 2013).

Essa complexidade sugere que é importante analisar os objetivos desse curso, para se ver qual é a perspectiva a ser alcançada e, assim, identificar se os aspectos pedagógicos e curriculares no processo de ensino e aprendizagem da educação de surdos estão sendo corroborados com a proposta da Pedagogia Bilíngue.

De acordo com o PDI (2012-2-16) os objetivos e metas estão delineados por área de abrangência. Para a área “Educação Superior: Ensino, Pesquisa e Extensão” importa citar

Objetivo

VIII- Promover a formação, a qualificação e a educação continuada em uma perspectiva bilíngue, por meio da oferta de cursos de graduação e de pós-graduação, bem como de programas de pesquisa e extensão, com o objetivo de preparar profissionais com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação.

Meta

CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA: *Matricular anualmente 60 novos alunos no **Curso Bilíngue de Graduação em Pedagogia**; *Promover a realização de concurso público de provas e títulos para o provimento de 15 (quinze) cargos efetivos de Magistério Superior, para o curso Bilíngue de Pedagogia, com atuação em regime de dedicação exclusiva, em jornada de 40 horas semanais; *Promover a realização de concurso público para o provimento de 15 (quinze) cargos efetivos de Intérprete de LIBRAS – Português para atuação em situações de aula e avaliação no Curso Bilíngue de Pedagogia, bem como em atividades de pesquisa e extensão; [...] (PDI, 2012-2016, p. 3).

Promover a formação em uma perspectiva bilíngue significa dar condições para que o futuro professor possa ensinar duas línguas, a língua de sinais e a língua portuguesa na modalidade escrita. E para tal, é preciso um currículo que contemple os fundamentos do direito linguístico da pessoa surda, conhecimento sobre a história da educação dos surdos, metodologia e didática para se ensinar a Libras e o português escrito para surdos e ouvintes. Ou seja, não basta oferecer o curso de Pedagogia tendo a Libras como língua de instrução, pois há muitos outros aspectos que devem ser considerados.

No PPC (2006) os objetivos estão divididos em “Objetivos Gerais”

- Assegurar uma qualificada **formação bilíngüe (LIBRAS / Língua Portuguesa)** para pedagogos surdos e não surdos, de forma a torná-los agentes brasileiros multiplicadores também em docências da modalidade de “Curso Normal” própria do Ensino Médio;
- Contribuir para com (re)definições e implementações de **uma qualificada política de formação de professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental contemplada também a EJA**;
- **Formar pedagogos** competentes e comprometidos com posicionamentos éticos,

que englobem pensamento crítico, reflexivo e criativo, por meio da construção de conhecimentos teóricos, técnicos e práticos, cujas correspondentes ações sirvam como marca de excelência e referência no país;

- Disponibilizar-se como espaço de discussões e revisões críticas relacionadas com **a formação de educadores capacitados a atenderem diferentes necessidades** e desafios próprios da sociedade brasileira;
- Promover intercâmbio com outras instituições de Ensino Superior e com sistemas de ensino de outras esferas, visando a apoiar mudanças necessárias para que o país venha a ter uma **Educação inclusiva de qualidade crescente** (PPC, 2006, p. 13).

Considerando os objetivos apresentados, a formação bilíngue considerada contempla a Libras como língua de instrução e o português na modalidade escrita apenas. Cita-se a formação de pedagogos para atuar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental contemplando também a EJA, sem mencionar a atuação na perspectiva bilíngue.

O que fica evidente nos “Objetivos Gerais” é o comprometimento do curso com a educação inclusiva, ou seja, uma Pedagogia que favorece a integração de todos, com destaque ao surdo pelo oferecimento de um curso superior tendo a Libras como língua de instrução. A proposta do curso contempla o direito linguístico do surdo, porém não forma um Pedagogo Bilíngue, mas sim um Pedagogo.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006c), compete

[...] formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006c, p. 2).

Essas diretrizes determinam ainda que o egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto para desenvolver um amplo rol de atividades em diferentes contextos, níveis e modalidades de ensino.

Em síntese, de acordo com o expresso no Art. 5º das DCNs (BRASIL, 2006c), o egresso deverá: cuidar e educar crianças de até cinco anos; fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental e de adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade própria; trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos; ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; relacionar as

linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação; promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade; 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; 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; participar da gestão das instituições, planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares; realizar pesquisas sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares, processos de ensinar e de aprender em diferentes meios ambiental-ecológicos, propostas curriculares e organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas; promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto aos índios e à sociedade majoritária; atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e ao estudo de temas pertinentes às cultura indígena e quilombola, bem como de outras populações de etnias e culturas específicas (BRASIL, 2006c, p. 2-3).

Tendo esse perfil de profissional, o curso de Pedagogia forma profissionais para atuar na educação bilíngue de surdos? Um curso de Pedagogia tendo a Libras como língua de instrução e o português na modalidade escrita forma um Pedagogo Bilíngue?

Fica evidente que o curso Bilíngue de Pedagogia do INES não tem como objetivo geral formar professores para atuar na perspectiva bilíngue.

Quanto aos “Objetivos Específicos”

- Oportunizar condições teórico-reflexivas que tornem o licenciando um real participante também no desenvolvimento do projeto político-pedagógico escolar e seja capaz de expressar e explicar a lógica de práxis educativas na perspectiva de sua contínua reconstrução, visando tornar igualmente ensinados de nossas escolas regulares públicas uma realidade de qualidade para todos;
- Disponibilizar para os licenciandos conhecimentos que lhes permitam serem efetivos participantes na construção e no desenvolvimento de projetos pedagógicos, para os quais sejam tomados como parâmetros o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade, a autonomia, a cooperação e a solidariedade;
- Levar licenciandos à compreensão da Educação como acontecimento social e cultural, em seu dinamismo e diversidade;
- Favorecer subsídios para compreensões e reflexões em torno do contexto econômico, político, social e educacional da sociedade brasileira, de modo a favorecer atuações educacionais críticas e criativas;

- Possibilitar a construção de conhecimentos na perspectiva da reflexão que conduza à investigação;
- Promover conhecimentos e usos de diferentes meios tecnológicos voltados para a promoção da aprendizagem;
- Criar dinâmicas de formação profissional com qualidade crescente, fundadas na indissociável relação teórico-prática e abrangendo um conjunto de competências e atitudes profissionais específicas, igualmente fundamentais, que apontem para preocupações curriculares identicamente configuradas nos objetivos mais próprios do Curso em pauta.
- **Levar licenciandos bilíngues** à compreensão das possibilidades e dos limites da Educação como prática social/institucional e como processo construtivo pessoal, a partir do estudo das múltiplas relações e inter-relações constituintes do processo educativo escolar, quais sejam : relações sócio-históricas, políticas, econômicas, administrativas, bio-psico-sociais, epistêmicas, culturais e pedagógicas;
- Propiciar a compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos básicos das ciências que integram o Currículo deste Curso Bilíngue, ampliando a capacidade de compreensão e de trabalho didático-metodológico também ao nível curricular de suas vertentes de Licenciatura;
- Promover capacidades de organização e de dinamização curricular para o desenvolvimento crítico e coletivo do projeto político-pedagógico escolar, mantida a perspectiva de assegurar, em paralelo e a todos os licenciandos, a possibilidade de êxitos qualitativos na contínua construção de suas próprias cidadanias;
- **Levar futuros pedagogos bilíngues a alcançarem uma indispensável compreensão e a decorrente identificação de necessidades e capacidades de alunos surdos incluídos na rede pública de ensino, bem como em salas de aula onde existam apenas surdos** (PPC, 2006, p.13-14).

Diferentemente do que foi apresentado nos “Objetivos Gerais” o “Objetivo específico” grifado cita o Pedagogo Bilíngue como aquele que “alcançará indispensável compreensão e a decorrente identificação de necessidades e capacidades de alunos surdos incluídos na rede pública de ensino, bem como em salas de aula onde existam apenas surdos” (PPC, 2006, p.14). Nota-se uma compreensão simplista dos conhecimentos concernentes à educação de surdos.

De acordo com o coordenador, o objetivo do curso de forma sintética “é formar Pedagogos Bilíngues, não é um curso Bilíngue de Pedagogia, é um curso de Pedagogia Bilíngue. Isso é um consenso, agora na sua prática, por vezes acaba um curso Bilíngue de Pedagogia, ou seja, ele acaba dando acesso nas duas línguas e só isso”.

Apesar do coordenador dizer que é um curso de Pedagogia Bilíngue, o PPC (2006) e PDI (2012-20016) não retratam por meio dos “Objetivos” essa formação, mas sim a de um Pedagogo. Qualquer curso de Pedagogia se ofertado em duas línguas pode ser considerado bilíngue. Para ser considerado um curso de Pedagogia na perspectiva bilíngue é preciso um currículo que contemple a formação do Pedagogo e mais todos os aspectos ligados a educação dos surdos.

No PPC (2006) há um item específico para tratar do perfil profissional que o curso Bilíngue de Pedagogia pretende formar. Assim inicia-se o eixo “*Perfil do Profissional (Formação x área de atuação) e Clientela*” no qual fará referência ao perfil do egresso do curso Bilíngue de Pedagogia do INES.

4.2 Perfil do Profissional (Formação x área de atuação) e Clientela

O trecho do PPC (2006) intitulado “Perfil do Profissional de Referência” não tem a pretensão de reduzir a uma mera descrição de competências o perfil “de um pedagogo bilíngue que se constrói histórica e socioculturalmente.” Como pode ser observado, novamente o PPC (2006) faz referência ao Pedagogo Bilíngue, que difere do Pedagogo formado no curso Bilíngue de Pedagogia, como já dito.

[...] o Curso de Pedagogia em pauta propõe-se a promover a formação de profissionais bilíngues igualmente comprometidos com a dimensão pública da Educação em nosso país. Propõe-se a promover a formação de profissionais que sejam capazes de enfrentar problemas referentes à própria prática educativa em suas diferentes modalidades, que use o conhecimento pedagógico para inovar práxis na escola e em diversificadas comunidades educativas, assim como em outros espaços organizacionais. Almeja-se a formação de um profissional que possa investigar e produzir conhecimentos sobre a natureza e as finalidades da Educação numa determinada sociedade e sobre os meios apropriados para a formação humana de cidadãos socialmente incluídos (PPC, 2006, p. 15).

Por “profissionais bilíngues” compreende aqueles que dominam duas línguas, no caso do curso em questão formar um Pedagogo que domine a Libras e o português. O curso propõe “[...]urgentes reformulações na formação e capacitação de pedagogos, que realmente possam contribuir para com a efetiva inclusão também de alunos surdos” (PPC, 2006, p.15).

O curso se propõe a oferecer uma proposta pedagógica inclusiva atendendo as necessidades de cada um, sobretudo do surdo, “[...]. Para tanto, em suas previamente assinaladas disposições cruciais consta ser **a Libras a própria língua de instrução do curso**” (PPC, 2006, p.15).

A atual formação do professor na perspectiva da educação inclusiva não provoca o aprofundamento necessário que requer a formação na perspectiva bilíngue.

O curso Bilíngue de Pedagogia do INES poderá contar anualmente com a entrada de sessenta (60) candidatos a serem distribuídos em dois turnos: trinta (30) alunos no Turno Vespertino e outros trinta (30) no Noturno. “Através de processo seletivo próprio para

ingresso na Educação Superior, em idêntica proporção **poderão ser admitidos candidatos surdos e não surdos que obrigatoriamente apresentem suficiente fluência em Libras**” (PPC, 2006, p.15).

Em entrevista o coordenador diz que “não há uma cobrança institucional pelas duas línguas, o aluno surdo sai escrevendo tão mal de quando entrou muitas vezes do que o ouvinte sai pouca Libras quanto entrou” e “porque muitas pessoas entendem que o curso superior não tem por obrigação preparar as pessoas nessas línguas, então eles adaptam o conhecimento pra que possa ser passado a partir da modalidade linguística que o aluno preferir e trabalham com ele”.

A existência de diferentes compreensões sobre educação bilíngue entre os profissionais da instituição pesquisada traz à tona uma prática não condizente com uma formação na perspectiva bilíngue, de fato.

De acordo com o coordenador, o acesso ao vestibular se dá de maneira diferente como ocorre nas demais IES, “não tem prova de história, geografia, matemática só se exige português e Libras que são atestados por vias de uma prova para cada uma das línguas, uma redação para português e uma entrevista para Libras.”

Vestibular é uma prova realizada para possibilitar o acesso do candidato ao curso pretendido e para evitar que alunos não qualificados consigam ingressar na universidade. Essa prova pode conter questões de múltipla escolha ou não. A LDB (BRASIL, 1996) é pouco exigente quanto ao conteúdo das provas, dando pleno poder às instituições de ensino superiores para criarem seus próprios critérios e métodos de avaliação. Por conta da sua autonomia, cada instituição decide como vai avaliar os candidatos.

Como citado pelo coordenador, para o curso Bilíngue de Pedagogia do INES é realizada uma redação para aferir os conhecimentos no português escrito e uma entrevista para Libras. Cabe destacar que tanto no PPC (2006) como no PDI (2012-2016) consta que poderão ser admitidos candidatos surdos e ouvintes que obrigatoriamente apresentem suficiente fluência em Libras. Contudo, não é o que acontece de fato, o coordenador cita que “essa Libras que é exigida é muito básica e até recentemente acontece de muitos alunos não se formarem fluentes em Libras.”

Se o aluno não tem o domínio da língua escrita e não tem o domínio da Libras ele não poderia ser aprovado nesse curso. A exigência da Libras e do português escrito para o curso Bilíngue de Pedagogia diminui por não haver candidatos? É preciso suscitar a discussão pelo aprimoramento dos mecanismos de acesso ao curso aumentando o critério seletivo.

Há uma desqualificação do candidato desse curso devido a não exigência em vestibular de disciplinas que futuramente ele enquanto professor deverá ensinar. Tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano (BRASIL, 2006c).

Tal cenário emerge a discussão sobre o real objetivo do curso que está sendo oferecido e dá continuidade ao caráter excludente da educação, e o professor formado nesse curso torna alvo fácil para críticas.

O coordenador do curso caracteriza o perfil do candidato do curso Bilíngue de Pedagogia do INES a partir da sua experiência enquanto professor da instituição. “A maioria dos candidatos são mulheres e (a maioria) tem algum tipo de envolvimento pessoal com a surdez, pais de surdos, filhos de surdos, amigos de surdos, frequentadores de uma igreja que tem muito surdo, há também um número significativo de evangélicos. Parecem querer encontrar algo que falta e/ou faltou e que talvez o curso possa suprir”.

A respeito da maioria dos alunos serem mulheres, o Censo da Educação Superior (2012) registrou para o curso de Pedagogia como o terceiro curso mais popular e é aquele com mais estudantes do sexo feminino. É fato que a história do curso de Pedagogia se vincula a história das mulheres. Essa profissão permitiu as mulheres o acesso a um campo que era destinado apenas para os homens. Essa profissão chegou a ser comparada ao trabalho no lar, o que reforçou a naturalização, como uma profissão feminina. Contudo, atualmente, é possível perceber que há vários movimentos que buscam desnaturalizar as diferenças de trabalho entre homens e mulheres e acabar com preconceitos ainda existentes na sociedade.

Outro aspecto observado pelo coordenador é com relação à idade, muito dos alunos que procuram o curso são considerados “alunos já maduros e que não são adolescentes”.

Rangel e Stumpf (2015) comentam que poucos surdos chegam ao Ensino Médio, pouquíssimos à universidade. A maioria, depois de muitos anos de escola, sai dela como analfabeto funcional. A faixa salarial é muito baixa, dependendo quase sempre da ajuda da família. E poucos veem a oportunidade no mundo acadêmico.

“Para muitos alunos essa é a primeira graduação, são pessoas com uma escolarização muito básica apesar de terem cumprido os pré-requisitos para entrar no curso, tem muita gente que não estuda há muitos anos e por isso tem muita dificuldade de leitura”, diz o coordenador.

A instituição pesquisada quando aprova alunos não proficientes em Libras e com dificuldades na leitura contradiz com as disposições do curso, o que reflete posteriormente no desempenho dos alunos durante o curso. É preciso sim, considerar todo o processo que

antecedeu a história do surdo, porém deixar de considerar alguns critérios para acesso ao curso resultará na sucessão de equívocos observados na educação de surdos e conseqüentemente da proposta bilíngue.

“É a primeira opção de graduação para muitos surdos, principalmente por causa da questão da acessibilidade em Libras”. Nessa direção, Daroque (2011) cita que alunos surdos estão frequentando cursos superiores, ainda que as instituições não estejam preparadas para formá-los.

O coordenador ainda cita que “muitos alunos surdos chegam à graduação mais tarde do que os alunos ouvintes, por conta da própria dificuldade na escola, por muitas vezes não acreditar que poderiam e quando descobrem que tem no INES ai acham interessante e vão ver”. Um dos principais motivos das dificuldades que os surdos enfrentam é decorrente da insuficiente educação recebida anteriormente e resultado da falta de políticas educacionais que orientavam, tanto professores como as instituições de ensino, no oferecimento de aprendizagens significativas, especialmente no caso dos surdos, no atendimento de suas necessidades sociolinguísticas.

Skliar (1998) menciona que muitos surdos sentem-se “[...] estrangeiros, forasteiros, exilados e o fato de que entre alunos e professores não se compartilhem nem as modalidades, nem as linguagens, é uma das ambigüidades mais notórias na educação dos surdos” (SKLIAR,1998, p. 50-51).

“A gente tem algumas pessoas que não se identificam tanto com a profissão de pedagogo, mas que fazem pelo curso superior, por conta da acessibilidade em Libras” cita o coordenador. Por ter uma proposta de educação que atende as especificidades linguísticas, os alunos surdos se interessam mais pelo curso Bilíngue de Pedagogia do INES, no entanto, não é muitas vezes o curso almejado. Ao considerar que o aluno surdo poderia ter feito a escolha por outro curso, mas não o fez, revela que ainda temos uma educação voltada para ouvintes e que as IES não estão preparadas para atendê-los.

Daroque; Queiroz (2013. p. 161), ao discutirem sobre situação semelhante comentam que “[...] é preciso que haja uma forma eficiente para uma mudança real da qualidade de ensino dos alunos surdos universitários e para que possam ser atendidos com uma inclusão, considerando sua condição bilíngue”.

Nesse sentido indaga-se, que profissional o curso Bilíngue de Pedagogia do INES forma? Qual é o real objetivo do curso?

Para o coordenador o curso Bilíngue de Pedagogia “forma professores muito mais preparados do que os formados em cursos regulares de Pedagogia para receber alunos

surdos”. E complementa dizendo “que os professores formados no curso Bilíngue de Pedagogia além de multiplicarem seus saberes contribuem para a desmistificação de que os surdos não podem ser educados”.

Também acrescenta que “a formação está em consonância com o mercado de trabalho e o mercado de trabalho tem condições de receber o professor formado nesse curso, em especial no caso dos surdos”. Expõe que “há uma demanda por esse profissional surdo que ensine, porque se formou ao longo de discussões na área a ideia de que professores surdos para surdos seria algo interessante”. Nesse sentido Reis (2006), em sua tese, discute ser imprescindível que o professor surdo esteja no cenário educacional, haja vista que a representação que esse sujeito tem de si, carrega também sua ideologia política, sua cultura, sua língua, enfim, sua (múltipla) identidade. Para essa autora, é esta pluralidade que facilita o relacionamento entre dois importantes sujeitos surdos: o professor e o aluno.

O coordenador menciona a demanda nas redes municipais e estaduais para a função de intérprete, mesmo não havendo a necessidade de formação superior. “Muitos alunos surdos já trabalham informalmente como intérpretes, por exemplo, na igreja, ou tem filho(a) surdo(a), ou teve contato com o surdo quando novo e vê no INES a possibilidade de se graduar e trabalhar formalmente”.

Ao falar sobre a atuação do egresso do curso Bilíngue de Pedagogia o coordenador limitou à atuação desse profissional ao intérprete de Libras. Como pode o surdo formado nesse curso ser intérprete? O fato do coordenador não citar a atuação do professor bilíngue suscita duas situações: o curso não tem por objetivo formar professores bilíngues e/ou o curso forma pedagogos na perspectiva da educação inclusiva apenas.

Sendo a docência a base da formação oferecida no curso Bilíngue de Pedagogia o egresso desse curso faz jus a atuar na docência nos campos da Educação Infantil, em creches e pré-escolas (com crianças de até cinco anos de idade), no Ensino Fundamental, nos anos iniciais (com crianças de seis a dez anos), na Educação de Jovens e Adultos e na gestão educacional – seja em escolas, no nível dos sistemas educacionais, seja em ambientes de educação não formal (BRASIL, 2006c).

Considerando esse contexto, como o egresso surdo que não domina a oralidade, mas tem o domínio da língua portuguesa escrita como segunda língua, poderá atuar na alfabetização de crianças ouvintes? Ele terá condições linguísticas de ensinar o aluno ouvinte à gramática do português escrito (uma gramática que não é dele)? Como um professor ouvinte que não domina Libras poderá ensinar a língua de sinais? É necessário, nesse caso, pensar na possibilidade de trabalho colaborativo entre um professor surdo e um professor ouvinte que

saiba Libras, os dois trabalhando juntos. O professor ouvinte que domina como ensinar a ler e a escrever a língua portuguesa, e o professor surdo que domina a Libras.

No PPC (2006) consta que “cada licenciando surdo ou não surdo do presente curso estará então apto a desempenhar todas as funções de egressos não surdos de Cursos de Pedagogia” (PPC, 2006, p.16).

E descreve

- **egressos surdos deverão poder optar por atuar de forma integrada com intérpretes de LIBRAS / Língua Portuguesa, em quaisquer futuras funções de cunho pedagógico que porventura assumam**, ampliando-se, assim, igualmente suas oportunidades de inserção no mundo do trabalho;
- quando forem posteriormente lotados em instituições de Educação Formal, ou Não Formal, **egressos surdos deverão estar devidamente livres para trabalhar de parceria com colegas ouvintes em atividades pedagógicas particularmente relacionadas com ensinos formalizados da modalidade escrita de nosso Português;**
- nas mesmas instituições e visando possíveis **atuações junto a surdos ainda desconhedores de qualquer língua**, todo egresso do Curso deverá poder contar com a parceria de colegas surdos falantes de LIBRAS que, em atividades extra-classe, irão estimular sua aquisição, o que se justifica porque, como todos sabemos, jamais se ensina, ou existirá quem aprenda linguagem. Já em casos de participantes **surdos que dominem o Português e desconheçam a LIBRAS**, ficará a cargo da própria instituição encaminhá-los para algum apropriado curso em que se ensine esta nossa língua de sinais;
- quanto a possíveis futuros **trabalhos de salas de aula diretamente envolvendo seja a estruturação sistêmica da LIBRAS, seja a da modalidade escrita da Língua Portuguesa**, para todos os egressos terá sido ministrada no Curso a Atividade Formadora intitulada *Leituras e Escritas e Diversidades Linguísticas* que aborda também diversidades sistêmicas existentes entre tais línguas. Tal ordem de conhecimento poderá garantir, pois, similares trabalhos sistêmicos em séries iniciais do Ensino Fundamental, contemplada inclusive a EJA, e em possíveis docências no “Curso Normal” próprio do Ensino Médio (PPC, 2006, p.15-16).

Ao citar “egressos surdos deverão poder optar por atuar de forma integrada com intérpretes de LIBRAS / Língua Portuguesa, em quaisquer futuras funções de cunho pedagógico que porventura assumam” (PPC, 2006, p.15) sugere um trabalho colaborativo. Porém, os termos “deverão poder” dão margem para que esse profissional escolha não trabalhar de forma integrada. O mesmo acontece em “egressos surdos deverão estar devidamente livres para trabalhar de parceria com colegas ouvintes em atividades pedagógicas particularmente relacionadas com ensinos formalizados da modalidade escrita de nosso Português” (PPC, 2006, p.16). E para o caso do aluno egresso desse curso não escolher a proposta de trabalho integrado, o PPC (2006) garante que o conhecimento necessário para tais atuações foram contempladas através da “Atividade Formadora intitulada *Leituras e Escritas e Diversidades Linguísticas* que aborda também diversidades sistêmicas existentes entre tais línguas” (PPC, 2006, p.16).

De acordo com o PPC (2006) a “Atividade Formadora intitulada Leituras e Escritas e Diversidades Linguística” possui carga horária de 60h e é ministrada no 6º semestre. “A inclusão de uma ou duas disciplinas pode possibilitar uma sensibilização e uma aproximação inicial do futuro pedagogo com a temática sem, no entanto, superar o tratamento superficial e aligeirado” (PEDROSO, 2016, p. 53).

É necessário considerar que uma disciplina não é suficiente para garantir que o futuro professor formado no curso Bilíngue de Pedagogia se apropriem dessa língua e dos aspectos próprios da pessoa surda com a competência necessária para ensinar e interagir com os alunos surdos e ouvintes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. É preciso ir além do conhecimento da Libras.

Nesse sentido, importa analisar como está à organização curricular do curso Bilíngue de Pedagogia e para tal tem-se o eixo “*Grade Curricular e Estrutura do curso*” que proporcionará tais reflexões.

4.3 Grade Curricular e Estrutura do curso

Com a mudança de curso Normal Superior para curso de Pedagogia houve a necessidade de reestruturar algumas demandas derivadas das diferenças de atribuições entre os cursos.

Ao analisar o PPC (2006) é possível perceber que o currículo do curso tem como ponto central uma particularidade de trabalho pedagógico, a interdisciplinaridade, e seus objetivos mais centrais estão embasados nos princípios de integração, trabalho, autonomia, cooperação e solidariedade. Este currículo, em sua construção, abandona, em definitivo, a concepção de organização sequencial de conteúdos ou disciplinas.

Na época, optou-se por uma modalidade curricular que estabelecesse redes de significações e de relações entre conteúdos disciplinares. Importa destacar que, na organização desse currículo

permaneceram sendo utilizados, em sua quase totalidade, aproximados conteúdos curriculares das Faculdades de Educação da Universidade Federal de Pelotas/ RS (UFPeL/ RS) e, em menor parte, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), tendo sido acrescidas aproximações de conteúdos do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FEBF/ UERJ) (PPC, 2006, p. 18).

O curso Normal Superior aprovado inicialmente possuía a seguinte estrutura

Quadro 1: Curso Normal Superior - Eixos Norteadores

1º semestre	Reconstruindo a trajetória educativa
2º semestre	Construindo olhares sobre o cotidiano escolar
3º semestre	Problemáticas cotidianas da profissão docente
4º semestre	Aprofundamento relações ensino-aprendizagem no trabalho pedagógico
5º semestre	Redesenhando entendimento educativos
6º semestre	Delineando propostas metodológicas
7º semestre	Reconstruindo a trajetória da formação
8º semestre	Rediscutindo propostas educativas e metodológicas

Fonte: Projeto do Curso Bilíngue de Pedagogia, 2006.

Um total de oito eixos norteadores, um para cada semestre letivo. Esses eixos se baseavam nos princípios curriculares que são “reconhecidos como delimitadores do conteúdo curricular e mediadores no processo de construção coletiva do currículo” (PPC, 2006, p. 18). São esses: 1) Princípio Fundante do Currículo (definidor do objetivo da formação) nas dimensões epistemológicas e profissionalizante; 2) Princípios Epistemológicos (definidores básicos na abordagem das disciplinas) que compreendem três conceitos de forma articulada, a historicidades, a construção e a diversidade; 3) Princípios dinamizadores do Currículo (definidores de eixos metodológicos do currículo) (PPC, 2006).

Com a mudança para curso de Pedagogia houve a necessidade de alterações, incorporando a proposta de Eixos Curriculares aos Núcleos de Estudos dispostos na Diretriz Nacional para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006c). Dessa forma os eixos foram agrupados em núcleos, conforme segue:

Quadro 2: Eixos agrupados em Núcleos

Núcleo de Estudo Básicos	Reconstruindo a trajetória educativa
	Construindo olhares sobre o cotidiano escolar
	Problemáticas cotidianas da profissão docente
	Disciplinas de língua portuguesa escrita (I A VII)
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Aprofundamento relações ensino-aprendizagem no trabalho pedagógico
	Redesenhando entendimento educativos
	Delineando propostas metodológicas
	Reconstruindo a trajetória da formação
	Rediscutindo propostas educativas e metodológicas
Núcleo de Estudos Integradores	Estágios Supervisionados (I, II, III e IV)
	Práticas Pedagógicas
	Tópicos avançados de âmbito bilíngue

Fonte: Projeto do Curso Bilíngue de Pedagogia, 2006.

Antes de analisar as matrizes curriculares e as disciplinas que abordam o curso Bilíngue de Pedagogia, é importante esclarecer que os dados estão de acordo com o PPC (2006), denominado pelo coordenador como “currículo antigo”. Assim, pode haver informações que não estejam em conformidade com a atual conjuntura da licenciatura, porém, serão considerados para tal discussão.

Dos Núcleos emergiram múltiplos conteúdos semestralmente trabalhados no molde de “Atividades Formadoras” que significam temáticas curriculares/disciplinas que efetivamente serão trabalhadas.

Cabe destacar que a Disciplina de língua portuguesa, na modalidade escrita, foi inserida no “Núcleo de Estudo Básicos” e “[...] continuará a ser trabalhada de forma autônoma [...]. Consta como disciplina obrigatória, [...] devido as peculiaridades do curso em causa” (PPC,2006, p.22).

Tabela 1 – Mapeamento do curso Bilingue de Pedagogia do INES

		1ºSEMESTRE		2ºSEMESTRE		3ºSEMESTRE	
Núcleo de Estudo Básicos	Eixo: Reconstruindo a trajetória educativa	CH	Eixo: Construindo olhares sobre o cotidiano escolar	CH	Eixo: Problemáticas cotidianas da profissão docente	CH	
	Escola, Cultura e Sociedade	60h	Genealogias em Posicionamentos Educacionais	60h	Docência e Implicações Socioculturais	60h	
	Ensino-Aprendizagem e Escolarização	60h	Cultura Escolar, Conhecimento e Linguagem	60h	Refletindo Sobre a Formação Docente	60h	
	Concepções Sobre Criança	60h	Corporeidade e Cultura	60h	A Escola como Espaço Político-Pedagógico	60h	
	Leituras e Escritas	60h	Construções Cognitivas	60h	Construção Compartilhada do Conhecimento Escolar	60h	
	Topicalizando Discursos e Narrativas	60h			Corporeidade, Cultura e Discurso	90h	
	Práticas Discursivas e Especificidades Linguísticas	60h					

		4ºSEMESTRE		5ºSEMESTRE		6ºSEMESTRE	
Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	Eixo: Aprofundamento relações ensino-aprendizagem no trabalho pedagógico	CH	Eixo: Redesenhando entendimento educativos	CH	Eixo: Delineando propostas metodológicas	CH	
	Construção do Conhecimento e Escolarização	60h	Saberes Educacionais, Diversidade Cultural e Docência	60h	Ensino da Educação Física - tendências atuais	60h	
	Saberes Educacionais e Diversidade Cultural	60h	Cognição, Corporeidade e Contexto	60h	Tempos-Espaços e Sujeito Social em Currículos de História e Geografia	60h	
	Apropriações Linguísticas	90h	Textos e Pretextos	60h	Ciência e Territórios do Cidadão Contemporâneo	60h	
	Tempos, Espaços e Sujeito Social	60h	Temáticas Transversais	60h	Construções Cognitivas e Ensino da Matemática	60h	
	Arte em Processo na Escola	60h			Leituras e Escritas e Especificidades Linguísticas	60h	

(continua)

Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos	7º SEMESTRE		8º SEMESTRE	
	Eixo: Reconstruindo a trajetória da formação	CH	Eixo: Rediscutindo propostas educativas e metodológicas	CH
	Revisões Críticas Sobre a Autoformação	60h	Retomada da Experiência Educativa	60h
	Retomada de Conhecimentos Construídos	60h	Educação e sua Gestão – metas e mitos	60h
	Propostas Educativas-Revisões Conceptuais	60h	Consecução Supervisionada de Trabalho Monográfico II	60h
	Consecução Supervisionada de Trabalho Monográfico I	60h		

Núcleo de Estudos Integradores	1º SEMESTRE	CH	2º SEMESTRE	CH	3º SEMESTRE	CH	4º SEMESTRE	CH
			Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	60h	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	60h	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	60h
	Língua Portuguesa Escrita I	90h	Língua Portuguesa Escrita II	60h	Língua Portuguesa Escrita III	60h	Língua Portuguesa Escrita IV	60h
	5º SEMESTRE	CH	6º SEMESTRE	CH	7º SEMESTRE	CH	8º SEMESTRE	CH
							Práticas Pedagógicas	60h
	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I	50h	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II	50h	ESTÁGIO SUPERVISIONADO III	100h	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV	100h
	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	60h	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	60h	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	60h	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue	60h
	Língua Portuguesa Escrita V	60h			Língua Portuguesa Escrita VI	60h	Língua Portuguesa Escrita VII	60h

Fonte: Projeto do Curso Bilíngue de Pedagogia, 2006.

A carga horária apresentada na Tabela 1 refere-se à hora-relógio. Cabe esclarecer essa questão, pois no PPC (2006) ora é apresentada a hora/relógio ora apresenta hora/aula. Para melhor compreensão, explica-se: uma disciplina que tem uma carga horária semestral de 60 horas (hora-relógio), considerando que a instituição adota uma hora-aula de 45 minutos. Uma hora-relógio tem 60 minutos, essa carga horária de 60 horas corresponde, portanto, a 60 horas x 60 minutos = 3.600 minutos. Para o cumprimento dessa carga horária, serão necessárias 80 horas-aula, pois que $3.600 \text{ minutos} \div 45 \text{ minutos} = 80 \text{ horas/aula}$ (de 45 minutos).

No que diz respeito ao tempo de integralização o curso Bilíngue de Pedagogia possui oito semestres letivos e uma carga horária total de 3.514 hora/relógio, mais 300h de Estágio Supervisionado e 420h de Atividades Formadoras de Aprofundamento Bilíngue, de Pesquisa e Extensão denominada “Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue”.

O curso possui oito eixos e apresenta 55 disciplinas, sendo que os conteúdos: Oficinas, Monitorias, Laboratórios e participações em Extensões e Pesquisa, da disciplina “Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue” constituem disciplinas eletivas.

Dessas 55, quinze (15) disciplinas fazem parte do “Núcleo de Estudos Básicos”, quais sejam, Escola, Cultura e Sociedade; Ensino-Aprendizagem e Escolarização; Concepções Sobre Criança; Leituras e Escritas; Topicalizando Discursos e Narrativas; Práticas Discursivas e Especificidades Linguísticas; Genealogias em Posicionamentos Educacionais; Cultura Escolar, Conhecimento e Linguagem; Corporeidade e Cultura; Construções Cognitivas; Docência e Implicações Socioculturais; Refletindo Sobre a Formação Docente; A Escola como Espaço Político-Pedagógico; Construção Compartilhada do Conhecimento Escolar e Corporeidade, Cultura e Discurso.

E articulam de acordo com o Parecer CNE/CP Nº: 5/2005

- a) aplicação de princípios, concepções e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, com pertinência ao campo da Pedagogia, que contribuam para o desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade;
- b) aplicação de princípios da gestão democrática em espaços educativos;
- c) observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e nãoescolares;
- d) utilização de conhecimento multidimensional sobre o ser humano, em situações de aprendizagem;
- e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões: física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial;
- f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar diferentes forças e interesses, de captar contradições e de considerá-lo nos planos pedagógico e de ensino-aprendizagens, no planejamento e na realização de atividades educativas;

- g) planejamento, execução e avaliação de experiências que considerem o contexto histórico e sociocultural do sistema educacional brasileiro, particularmente, no que diz respeito à Educação Infantil, aos anos iniciais do Ensino Fundamental e à formação de professores e de profissionais na área de serviços e apoio escolar;
- h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente, de teorias relativas à construção de aprendizagens, socialização e elaboração de conhecimentos, de tecnologias da informação e comunicação e de diversas linguagens;
- i) decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos, pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física;
- j) estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea;
- k) atenção às questões atinentes à ética, à estética e à ludicidade, no contexto do exercício profissional, em âmbitos escolares e não-escolares, articulando o saber acadêmico, a pesquisa, a extensão e a prática educativa;
- l) estudo, aplicação e avaliação dos textos legais relativos à organização da educação nacional (BRASIL, 2005b, p. 11).

Vinte e uma (21) disciplinas fazem parte do “Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos”, quais sejam, Construção do Conhecimento e Escolarização; Saberes Educacionais e Diversidade Cultural; Apropriações Linguísticas; Tempos, Espaços e Sujeito Social; Arte em Processo na Escola; Saberes Educacionais, Diversidade Cultural e Docência; Cognição, Corporeidade e Contexto; Textos e Pretextos; Temáticas Transversais Ensino da Educação Física - tendências atuais; Tempos-Espaços e Sujeito Social em Currículos de História e Geografia; Ciência e Territórios do Cidadão Contemporâneo; Construções Cognitivas e Ensino da Matemática; Leituras e Escritas e Especificidades Linguísticas; Revisões Críticas Sobre a Autoformação Retomada de Conhecimentos Construídos; Propostas Educativas-Revisões Conceptuais; Consecução Supervisionada de Trabalho Monográfico I; Retomada da Experiência Educativa; Educação e sua Gestão – metas e mitos; Consecução Supervisionada de Trabalho Monográfico II.

Voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelos projetos pedagógicos das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais-escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais, outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;
- c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras (BRASIL, 2005, p.11-12).

Dezenove (19) disciplinas fazem parte do “Núcleo de Estudos Integradores”, quais sejam, 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; Estágio Supervisionado I; Estágio Supervisionado II; Estágio Supervisionado III; Estágio Supervisionado IV e Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue em sete (7) semestres letivos.

Que de acordo com o Parecer CNE/CP Nº: 5/2005 proporcionará enriquecimento curricular e compreenderá:

- a) participação em seminários e estudos curriculares, em projetos de iniciação científica, monitoria e extensão, diretamente orientados pelo corpo docente da instituição de Educação Superior;
- b) participação em atividades práticas, de modo a propiciar aos estudantes vivências, nas mais diferentes áreas do campo educacional, assegurando aprofundamentos e diversificação de estudos, experiências e utilização de recursos pedagógicos;
- c) atividades de comunicação e expressão cultural (BRASIL, 2005b, p.12).

É preciso destacar que não foram identificados algumas disciplinas concernentes à formação pedagógica do Pedagogo, por exemplo disciplinas que envolvem a legislação Educacional e a Educação de Jovens e Adultos.

A disciplina “Consecução Supervisionada de Trabalho Monográfico I” e “Consecução Supervisionada de Trabalho Monográfico II” são cursadas no 7º e 8º semestre respectivamente, com carga horária total de 120h/relógio. Consta no PPC (2006) que o trabalho Monográfico Supervisionado deve ser cumprido como tarefa de final de curso e há uma divergência quanto ao início dessa disciplina, o excerto abaixo menciona que a disciplina será iniciada por volta do 5º semestre enquanto que na matriz curricular está diferente.

Essa disciplina também é mencionada no “Anexo” do PPC (2006) no “Programa de Língua Portuguesa Escrita” item “Metodologia”

Já a monografia a ser proposta como requisito para a conclusão do Curso, deve ser iniciada por volta do **quinto período; exerce o importante papel de representar a produção- síntese dos conhecimentos incorporados durante o Curso; deverá resultar do desenvolvimento de um Projeto vazado a partir dos ensinamentos veiculados na docência da disciplina, sob a responsabilidade de um professor-orientador, subsidiado por um intérprete ou monitor.** Assim sendo, torna-se rebarbativo argumentar aqui em favor das aulas de “Produção de Texto”, uma vez que elas auxiliarão as técnicas responsáveis pela consecução da referida monografia (PPC, 2006, p.79-80)

Não há no PPC (2006) e no PDI (2012-2016) um regimento que regulamenta e normatiza as atividades relacionadas ao Trabalho Monográfico.

Na ementa da disciplina consta

Ementa: Ocorrem orientações para iniciações de projetos de Trabalhos Monográficos de término de Curso.

Conteúdo: trazido pelos alunos

Bibliografia disponibilizada pelo ISBE (sugestões): ANDRÉ, M.A. Etnografia da Prática Escolar. São Paulo : Papyrus, 1999. LÜDKE, M. e ANDRÉ, E. D. Pesquisa em Educação : Abordagens Qualitativas. São Paulo : EPU, 1986. BAUER, M. W. e GASKEL, G. Pesquisa Qualitativa Com Texto / Imagem e Som – Um Manual Prático. Petrópolis : Vozes, 2000 (PPC, 2006, p.68).

Na ementa da disciplina não consta o detalhamento das etapas de elaboração do “Trabalho Monográfico”, se os acadêmicos apresentarão o trabalho sob a forma de monografia individual ou artigo científico, redigido em Língua Portuguesa e/ou filmado para Libras, as temáticas e correspondentes linhas de pesquisas, os critérios de apresentação (publicamente, perante Banca Examinadora), se a difusão da produção será realizada através de publicação em língua portuguesa e em Libras etc. Ou seja, não há no PPC (2006) o regulamento do “Trabalho Monográfico” contendo critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação e diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração.

De acordo com o coordenador “há uma grande lista de alunos devendo apenas monografia. Mas, eu já te adianto que a evasão é muito grande e a gente tem um tipo de evasão muito particular que é do aluno que cursa todo o período e depois não faz a monografia”. Diferentemente das demais IES, os motivos mais frequentes de abandono dos cursos de graduação acordo com Saldaña⁶ (2016) estão, crise econômica, má qualidade de cursos universitários e também da formação na educação básica.

Diante da nova proposta de reformulação do currículo do curso o coordenador cita que “hoje a uma tendência de trazer essa construção da monografia para dentro do período normal das disciplinas, para que o aluno não fique com isso como uma tarefa pra quando ele já não frequenta mais o instituto.” É preciso refletir se apenas essa mudança será suficiente para evitar e/ou diminuir a evasão de alunos.

A respeito da disciplina de “Estágio Supervisionado” há uma política de realização na própria instituição, apesar dos alunos poderem realizar o estágio em vários lugares. Essa disciplina inicia-se no 5º semestre e sua conclusão se dá no 8º semestre possuindo carga horária total de 300h/relógio.

No PDI (2012-2016) consta a distribuição período x área

⁶ SALDAÑA, Paulo. "Mais universitários trancam curso do que concluem graduação". Folha de S. Paulo. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/03/1747061-mais-alunos-trancam-curso-do-que-concluem-graduacao.shtml>>. Acesso em: 31 out 2010.

Figura 1 – Distribuição período x área

Estágio supervisionado	Período	Área
I	5º	Escolarização de surdos
II	6º	Docência na Educação Infantil
III	7º	Docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental
IV	8º	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional 2012-2016

Dado que “o curso tem como **ênfase a formação de professores para a escolarização de surdos**, torna-se primordial viabilizar que os estágios curriculares sejam realizados neste Centro de Referência Nacional, com disponibilização de pelo menos 100 (cem) vagas anuais” (PDI, 2012-2016, p. 38). O PDI (012-2016) também aponta a possibilidade de parcerias para estágios, visando aperfeiçoar a escolarização bilíngue dos surdos.

No PPC (2006) o “Estágio Supervisionado” é apresentado como prática indispensável para que problemas do cotidiano escolar disponibilizem sempre novas habilidades e novas questões teórico-práticas ligadas à formação e ao futuro trabalho do Pedagogo Bilíngue.

Não consta no PPC (2006) um regulamento que trata da normatização das atividades de estágio obrigatório e não obrigatório. E observa-se que o documento faz referência ao Pedagogo Bilíngue. Quanto ao objetivo do estágio consta a seguinte descrição na Ementa

Ementa: Face à estrutura das instituições onde começam a ocorrer esses estágios, serão iniciadas revisões em processos de aprendizagem dos licenciandos e da organização de conteúdos do ensino ministrado. Também estarão sendo trabalhadas reflexões e iniciais produções escritas sobre a própria prática nos estágios.
Conteúdos: trazidos pelos discentes (PPC, 2006, p.61).

Como possibilidade de ampliação da formação profissional do estudante por meio das vivências e experiências próprias da situação profissional a LDB (BRASIL,1996), remete aos sistemas de ensino a atribuição de estabelecer normas para a realização dos estágios, parte fundamental da formação do graduando em licenciatura. Baseados nas premissas dessa lei, do Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 09/2001 (BRASIL, 2001b) e das resoluções CNE/CP 01/2002 (BRASIL, 2002b) e 02/2002 (BRASIL, 2002c), considera-se que a concretização da qualidade da formação se dá através do estágio, momento para

questionar e problematizar os processos de ensino-aprendizagem e as políticas vigentes. Sendo assim, como é feito o estágio com surdos? O curso Bilíngue de Pedagogia do INES atende à escola do INES (colégio de aplicação)?

De acordo com o coordenador a realização do estágio na instituição pesquisada é muito limitada, em média são oito alunos por sala e “você não pode botar dois estagiários, entende, você causa um transtorno muito grande para aquela turma.” E para os alunos surdos a questão se agrava quando os mesmos encontram dificuldades para realizar estágio em outras instituições de ensino, visto que poucas destas dispõem de professores e funcionários bilíngues que viabilizem a comunicação e o bom aproveitamento do estágio (PDI, 2012-2016). Diante da situação onde os alunos do curso Bilíngue de Pedagogia estão estagiando?

Apesar do curso ter como proposta a formação bilíngue do Pedagogo dentro de um propósito da educação inclusiva o estágio dá prioridade a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental (regular e EJA), com ênfase na educação de surdos, incluindo-se aí a gestão e organização dos processos pedagógicos.

A disciplina “Língua Portuguesa” não tem por objetivo ensinar o aluno aspectos metodológicos e teóricos de aquisição dessa língua, ou seja, como ensinar a escrever, mas sim, ensina o aluno a escrever.. Assim como objetiva auxiliar às técnicas responsáveis pela consecução da monografia. Dessa forma, essa disciplina pretende “capacitar o discente no que se refere à habilidade crítico- reflexiva de construção e recriação da escrita numa relação pragmática entre aprendizes e seus saberes, professor e as exigências da sociedade” (PPC, 2006, p.80).

Já a ementa da disciplina “Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue” abrangem atividades de ensino, pesquisa e extensão, de natureza acadêmico-científica não tratando especificamente de atividades no campo da Libras e de âmbito bilíngue.

Das disciplinas do currículo do curso Bilíngue de Pedagogia sete (7) trazem dentre seus conteúdos, tópicos da educação dos surdos, quais sejam:

- Escola, Cultura e Sociedade: Historicidade da Educação de pessoas surdas (posicionamentos políticos progressivos, rivalidades conceituais, movimentos atuais, necessidades especiais por diferenças linguísticas, etc.).
- Leituras e Escritas: Libras em situações de ensino-aprendizagem / Gramáticas de línguas de sinais e diversidade linguística.
- Topicalizando Discursos e Narrativas: Narrativas em Português e em Libras.
- Práticas Discursivas e Especificidades Linguísticas: Literatura e discurso escolar em Libras.

- Cultura Escolar, Conhecimento e Linguagem: Privação neurossensorial auditiva e escolarização / Implicações sócio-antropológicas da surdez / Integração social do surdo – acessibilidade.
- Leituras e Escritas e Especificidades Linguísticas: Língua materna (LM) x primeira língua (L1) x segunda língua (L2) / Libras como L1 / Português escrito como LM e como L2 / Línguas ágrafas e literatura / Usos de literatura em Libras / Língua brasileira de sinais e modalidade escrita do português (especificidades) / Visuoespacialidade x Audiotemporalidade / Simultaneidade x Sucessividade.
- Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngue: são desenvolvidos estudos dirigidos, oficinas de Libras, monitorias, laboratórios e posteriores extensões e participações em pesquisas.

Atentando-se para as disciplinas apresentadas verifica-se que, com exceção da disciplina “Leituras e Escritas e Especificidades Linguísticas” na qual todos os conteúdos referem-se à educação de surdos, as demais aludem de maneira partilhada tais conteúdos.

Apesar do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) não especificar como deve ocorrer essa formação (disciplinas / carga horária) é necessário maior aprofundamento teórico-prático reflexivo. Disciplinas específicas associadas à formação do professor na perspectiva bilíngue devem ser consideradas, como sugestão tem-se: Língua Brasileira de Sinais (durante todo o curso), Educação Bilíngue, Fonética Articulatória e Fonologia da Libras, Morfossintaxe da Libras, Semântica e Pragmática da Libras, Estudos Literários e Literatura Surda/Visual, Leitura e Escrita do Português como 2ª Língua, Escrita de Sinais, Conversação em Libras, Linguística Aplicada ao Ensino de Libras, Língua Portuguesa (língua materna (LM), primeira língua (L1) e segunda língua (L2) e português escrito como LM e como L2, Fundamentos filosóficos e sócio históricos da Educação de Surdos, Didática e Teorias da Educação de Surdos, Processos Psicológicos da Educação de Surdos, Ensino e Aprendizagem da Libras por meio de Novas Tecnologias, Metodologia de Ensino da Libras, Fundamentos e Metodologia da Educação de Jovens e Adultos Surdos, Educação Ambiental e Inclusão Social, Desenvolvimento de Recursos Visuais para Ensino Bilíngue.

Para objetivar a formação de um Pedagogo na perspectiva bilíngue é preciso um conjunto de disciplinas que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes às competências desse profissional.

Para o coordenador essas questões só serão resolvidas quando ocorrer o entrelaçamento do Departamento de Ensino Superior (DESU) com as demais áreas da instituição e relata “o DESU não é a finalidade da instituição como um todo, é mais uma das atividades que se desenvolve e é uma atividade que chega muito depois dos outros, então na

verdade ele funciona num prédio separado ele tem uma vida bastante separada do resto do instituto.” As IES tem três funções básicas que se articulam entre pesquisa, ensino e extensão, o INES se insere numa cultura que tem como prioridade o ensino regular. De acordo com Silva (2012) demonstra uma cultura muito mais escolar do que acadêmica.

A esse respeito o coordenador menciona que apesar de o currículo ser chamado de “currículo antigo” o mesmo pode ser considerado atual devido à estrutura que possui. Um “currículo baseado em eixos temáticos que abordam de forma interdisciplinar os temas” o que significa a integração dos conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento rompendo com uma concepção de organização sequencial de conteúdos ou disciplinas.

Apesar de inovador, esse formato de currículo trouxe algumas dificuldades, dentre as quais o coordenador cita a construção de equivalência das disciplinas. Nesse sentido Rangel; Stumpf (2015) citam que as disciplinas e o currículo precisam ser pensados de forma a não alienar a realidade de sua proposta.

Outras dificuldades são apontadas pelo coordenador tendo como causa o quantitativo de professores, que inicialmente eram seis professores. E esses professores precisaram dar conta das várias demandas que um curso se dispõe, tais como: quantidade de ementas, demais funções de um curso superior, colegiado, pesquisa, extensão etc. O curso chegou a “oferecer pós graduação, chegou a oferecer curso de extensão, chegou a ter iniciação científica”, contudo de maneira bem “complicada”, devido a esse quantitativo de docentes.

O INES constituiu-se, ao longo destes anos, como espaço de experimentação e validação de diversos métodos de ensino. É importante colocar em perspectiva este processo, tendo a noção de que as decisões sobre os métodos de ensino foram realizadas em determinados contextos histórico, social e cultural. Portanto, por mais que algumas iniciativas possam parecer estranhas ou mesmo absurdas sob a ótica atual, os profissionais da educação acreditavam que estavam fazendo o melhor para o sucesso do aprendizado dos alunos surdos (ROCHA, 2009).

De acordo com o coordenador o PPC (2006) foi “construído no mesmo momento que o currículo e dentro de um mesmo movimento que era de garantir uma faculdade cuja língua de instrução fosse a Libras e bilíngue porque teria o português escrito, e isso orientou toda a entrada dos alunos. “E essa construção inicial do PPC (2006) não foi um processo coletivo, “os professores foram chegando [...] eles entraram com o processo em andamento.” Sendo que atualmente esse processo está sendo revisto por todo o corpo docente, que já não são apenas seis professores, mas sim quarenta e oito atuais profissionais da educação”

A este respeito, é importante lembrar a discussão realizada por Machado (2006), a escola precisa olhar para a diferença para que as mudanças se efetivem. E, isso só acontecerá quando o currículo passar a ser pensado por surdos e não mais por ouvintes.

É preciso garantir na construção do PPC a presença não apenas de ouvintes, mas de profissionais surdos e de todos os envolvidos no processo educativo a fim de promover discussões norteadoras para uma real educação bilíngue e para quem sabe a efetivação de práticas que possam ser vivenciadas e que contemplem a busca da melhoria da qualidade do ensino educacional na perspectiva bilíngue.

O coordenador traz uma informação muito importante, a reforma curricular, que foi pensada a partir do surgimento da proposta de oferecer esse mesmo curso na modalidade EAD. E menciona o Plano Viver Sem Limites, que proporcionou o oferecimento do curso de Bilíngue de Pedagogia na modalidade EAD e com isso a contratação de novos professores. Com esse cenário foi possível à criação do segundo currículo que de acordo com o coordenador “é um currículo bem mais tradicional com matérias consolidadas, que é possível fazer uma equivalência entre esse curso e de várias outras universidades [...]”. E conclui a fala dizendo “então, são dois currículos né, o segundo mais recente e que ainda está em processo de consolidação porque está se chegando agora com esse currículo no terceiro período e as alterações daí pra frente ainda estão sendo discutidas em detalhes né, porque o modelo maior já está claro para todo mundo”. As implicações disso no processo educacional podem ser percebidas quando o coordenador diz “e essa normalização ajudou bastante [...]”. O novo currículo reflete um fazer pedagógico coletivo, fruto de um processo de reflexão de todos os envolvidos no processo educacional.

Fusari (2003) alerta para a necessidade de discussão e reflexão sobre alguns elementos básicos do currículo, na busca de um certo consenso, uma vez que estes elementos podem estar sendo percebidos por óticas teórico-práticas diferentes.

Dessa forma, para que seja possível a implementação de uma proposta de Pedagogia Bilíngue, de fato, o ideal seria que o curso fosse mais amplo, isso significa trabalhar todos os conteúdos pedagógicos do ouvinte e trabalhar dentro da perspectiva do surdo. Porque um não substitui o outro, mas são complementares. No entanto, é preciso questionar, esse curso é possível?

De acordo com Santos; Campos (2013) é necessário repensar a metodologia de ensino, sem que para isso os conteúdos sejam simplificados e/ou suprimidos, a partir do momento que o aluno surdo tenha acesso ao conhecimento, por meio de sua língua, sua capacidade de aprendizagem não difere dos demais alunos.

Uma questão que chama atenção é a possibilidade desse curso ser oferecido na modalidade EAD, modalidade essa bem diferente do modelo presencial. É possível, viável expandir algo que está sendo estruturado? É preciso pensar na implementação política. Destaca-se algumas especificidades da modalidade EAD: perfil do aluno, modelos de interação, diferentes possibilidades metodológicas, atendimento, tecnologias, material, espaço, tempo etc. “As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos” (CASTELLS, 1999, p. 51). Esse tipo de proposta, que envolve a modalidade EAD, não é fácil e exige muito estudo e cautela, principalmente em se tratando de uma proposta de Pedagogia Bilíngue EAD, haja vista os enfrentamentos já vividos na modalidade presencial.

O coordenador revela que esse novo currículo vai atender o EAD e o presencial, considerando as especificidades do EAD, como por exemplo, a prova de nivelamento em Libras que antes não havia, entre outros. “O curso tá se reinventando agora que tem um número de pessoas suficientes para ter uma existência, para existir com mais fôlego pra poder dar conta de todas as questões”. Dentre as quais destaca-se a necessidade imprescindível de adequação do número de docentes.

No PDI (2012-2016) o corpo docente da educação superior do INES é composto de professores efetivos e professores temporários. São consideradas atividades próprias do magistério superior:

- **a docência**, englobando o ensino, a orientação acadêmica e a orientação de trabalhos, monografias, bem como de iniciação científica, e a supervisão de monitoria;
- **a geração de conhecimento**, incluindo a realização de pesquisas; a coordenação de grupos de pesquisa; a elaboração de textos para publicação em revistas especializadas ou livros; a participação em conselhos editoriais, científicos ou culturais; a apresentação de trabalhos em congressos, seminários; a realização de traduções de reconhecido valor cultural, técnico-científico ou artístico; o desenvolvimento de tecnologias e/ou produtos relevantes na perspectiva da inclusão educacional da pessoa surda;
- **a extensão**, vinculada ao ensino e à pesquisa, incluindo a prestação de serviços técnicos ou o desenvolvimento de práticas acadêmicas de natureza educativa, cultural, científica ou tecnológica, tais como cursos, projetos e assessoramento voltados para a comunidade;
- **a administração**, consistindo no desempenho de atividades de direção, chefia, coordenação, assessoramento, gerenciamento de programas ou projetos e a participação em colegiados, comissões ou similares (PDI, 2012-2016, p. 43).

Dentre as especificidades dessa atuação, consta no PPC (2006, p.11) “aulas e demais atividades do curso estarão a cargo de docentes com suficiente informação sobre

características linguísticas próprias do campo da surdez.” Informação, não é o mesmo que conhecimento.

Não há no PPC do curso informações sobre a formação dos docentes e apesar de no PDI (2012-2016) constar um item específico para falar sobre o perfil do corpo docente do ensino superior, este menciona o primeiro edital nº 14/2006, que abriu inscrições e estabeleceu normas para o primeiro concurso público de provas e títulos para a educação superior do INES no qual determinou que “os candidatos aprovados e classificados no concurso, investidos nos cargos, deverão obrigatoriamente frequentar curso de Libras oferecido pelo INES” (PDI, 2012-2016, p.43).

A respeito da formação e fluência específica em Libras o coordenador diz que a maioria dos professores não sabem Libras. Cita que alguns professores até sabem Libras pelo envolvimento com a área da surdez, porém não possuem fluência que os permita dar aulas, “eles sabem Libras com o contato direto, pra dar um recado”.

Oliveira (2005) cita que mesmo que o professor saiba Libras, também vai necessitar de estratégias adequadas e de um vocabulário específico para comunicar certos conceitos.

A prática que alguns professores têm de se comunicar em Libras, mesmo não sendo fluentes, “pra dar um recado”, é denominada de comunicação bimodal. De acordo com Bernardino (2000) é a utilização da fala e alguns sinais concomitantemente e que, as consequências dessa prática bimodal é ineficiente, pois não utiliza a gramática da Libras, e sim a combinação da fala com alguns sinais.

O curso Bilíngue de Pedagogia tem a Libras como língua de instrução e sugere que os alunos admitidos sejam proficientes em Libras. No entanto, “isso nunca aconteceu de fato porque não existem os professores disponíveis né, você não encontra pessoas com a titulação necessária” diz o coordenador e acrescenta “então o curso funciona com base em intérprete”. Considerando esses fatos, questiona-se: A formação de um Pedagogo Bilíngue é possível de fato? Porque o que se vê é um curso Bilíngue de Pedagogia com intérprete. Será que não valeria mais a pena investir na formação desse intérprete do que na Pedagogia Bilíngue visando à possibilidade de um trabalho colaborativo? Tem-se uma política que da maneira que está sendo materializada demonstra não ser viável e possível. As políticas ainda estão voltadas muito mais para a questão do acesso e pouquíssimas proposições para a formação e participação.

Kyle (2009) discute sobre a ausência de professores surdos e que, os que conseguem passar pelas barreiras do sistema da educação são muitas vezes aqueles que tiveram êxito no sistema oral e talvez tivessem que negar sua própria língua. O modelo bilíngue que se vê

resulta na Libras vinculada com baixo status e a língua portuguesa, na modalidade oral e escrita, ligada com o poder da pessoa ouvinte.

Atualmente, a instituição conta “com 39 professores, sendo três colaboradores de outros departamentos. São 27 intérpretes, destes 19 em sala de aula, cinco em atividades internas do departamento e três na equipe de tradução de materiais” comenta o coordenador.

É necessária a participação do surdo, de professores pesquisadores surdos e ouvintes que conheçam a história, a língua, o que é ser professor surdo, o que é ser professor ouvinte para surdos e ouvintes, seja na construção de um curso, de políticas, de estratégias metodológicas etc., a fim de alcançar os anseios e desejos da comunidade surda. Nas palavras das pesquisadoras Perlin; Quadros (2006, p.172) “[...] a experiência vivida, pensada pelo próprio ouvinte é diferente da vivida e pensada pelo surdo [...]”

Com o Plano Viver sem Limites foi possível a contratação de professores, tradutores e intérpretes de Libras, antes disso a quantidade de professores, intérpretes não era suficiente para atender o curso, por isso, talvez, a fala no do coordenador ao mencionar que o curso “teve início numa condição bastante precária né, com um número reduzidíssimo de professores efetivos e a grande maioria de professores contratados”. Diferente da realidade do curso hoje.

Nota-se que antes do Plano Viver sem Limites a instituição não despendia de “condições para realização de concursos públicos para cargos efetivos.” (PDI, 2012-2016, p. 43). O Plano Viver Sem Limites, assim como outros já criados, não é a única iniciativa criada pelo governo com o propósito de equiparação de oportunidade, porém é necessário que todo movimento da política educacional em benefício de uma educação para todos se proponha ao cumprimento do que está disposto no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Sem o cumprimento legal, os alunos surdos ainda encontram nas IES realidades que os colocam em desvantagem.

Para o coordenador, a entrada de novos professores (40), o que ocorreu “há um ano e pouco atrás” [início de 2014], tem mobilizado todos os envolvidos com o curso Bilíngue de Pedagogia. “Então você imagina o choque né, um curso que funcionava com seis professores vinculados ao curso recebe de uma vez só quarenta pessoas [...], então tudo está sendo refeito. Porque agora há pessoas para ocupar as funções, porque não havia braços para se reformar né, tudo que precisava”. Importante lembrar que professores proficientes em Libras não solucionarão as falhas da Pedagogia Bilíngue. Isso envolve, entre outros aspectos, a legitimação de uma didática, currículo e metodologia adequados para o aluno surdo.

O conhecimento em Libras possibilita a comunicação com alunos surdos em outros momentos discursivos. No entanto, é importante não confundir o conhecimento de Libras por parte do professor regente com a atuação do intérprete, o professor deve estar atento às questões educacionais mais amplas, tendo em vista que a comunicação com os alunos não ocorre apenas no âmbito da sala de aula.

O coordenador menciona que “alguns professores adquiriram um conhecimento básico em Libras que ajuda nesse processo, como por exemplo eu [...]”. A esse respeito Daroque (2011) revela em sua pesquisa que há insatisfação por parte dos alunos surdos entrevistados, por sentirem que os professores não se preocupam com suas necessidades e os deixam deslocados no que diz respeito à comunicação, às possibilidades de interação e ao acesso à informação. Apesar disto, por vezes, é apontado o esforço de alguns professores que tentam se relacionar com o aluno para, de alguma forma, compreendê-lo e apoiar seus estudos. Entretanto, isto parece ocorrer pouco frequentemente e de modo insuficiente.

Apenas atualmente, mediante as discussões de reformulação do currículo que a compreensão da proposta de educação bilíngue começou a se definir entre os profissionais envolvidos no processo educativo de acordo com o coordenador.

O processo educacional na proposta bilíngue deve estar claro para todos os profissionais envolvidos, é preciso dar subsídios para que os docentes possam garantir a qualidade da prática bilíngue.

Nesse sentido, considera-se que a formação docente e suas contribuições de teor metodológico são cruciais para mediar às relações do processo de ensino-aprendizagem e contribuir para um ensino de qualidade. Assim como a avaliação desses processos proporciona o acompanhamento das competências a serem constituídas pelos discentes. Nesse sentido o eixo “Metodologia e Avaliação” versará sobre os princípios com os quais privilegiam a busca do saber, a aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades necessárias a esse profissional.

4.4 - Metodologia e Avaliação

Dessa forma inicia-se com a especificidade descrita no PPC (2006) quanto ao conhecimento e a utilização de novas tecnologias e recursos metodológicos necessários para atuações pedagógicas, bem como o saber utilizar diferentes alternativas no cotidiano escolar, de forma a possibilitar sucessos em quaisquer de suas empreitadas. Os recursos citados são

textos de bibliografia indicada; quadro; TV e filmes em vídeo-cassete e em CDs; filmadora; pranchas para retroprojeção; computador em sala de aula com provedor de Internet disponível; sistema de amplificação sonora de grupo; CD ROMs em LIBRAS/ Português escrito; dicionário virtual de LIBRAS/ Português escrito (PPC, 2006, p.36).

Já a “Metodologia Geral de Ensino” as seguintes estratégias

Com apoio de capacitados intérpretes de LIBRAS/ Língua Portuguesa, no completo transcorrer das Atividades Formadoras deste Currículo serão realizadas aulas expositivas; discussões sobre textos indicados; discussões sobre conteúdos ministrados e outras matérias de interesse filmadas em LIBRAS e/ou gravadas em CD ROM; discussões sobre trabalhos produzidos pelos alunos (PPC, 2006, p.36).

Sobre a utilização por parte dos docentes de materiais e diferentes recursos o coordenador faz uma comparação com uma escola estadual convencional, remetendo talvez a ideia de uma cultura mais escolar do que acadêmica, nas variações dos recursos metodológicos. O coordenador cita que os docentes são estimulados a usar elementos visuais nas aulas e que existe uma política de dar ferramentas para que se construa esse material.

Trata-se de uma instituição que oferece o curso Bilíngue de Pedagogia e por isso considera-se que há uma especificidade metodológica, visto que o curso tem alunos surdos e a Libras constitui língua de instrução e o português é utilizado na modalidade escrita, sendo assim a utilização de recursos visuais é premissa básica.

Garcia (2012) defende a ideia de que a proposta pedagógica de uma escola deverá se pautar no reconhecimento de que os surdos são indivíduos dotados de potencialidades próprias que precisam ser reconhecidas. Para o autor, antes do método escolhido para ser aplicado na educação, deve existir a reflexão substancial do que, de fato, é recomendável e significativo para o surdo.

O coordenador cita que o INES possui diferentes alternativas tecnológicas visuais, tais como: computador, televisão, projetor, tal como citado no PPC(2006) e PDI(2012-2016). Para Lacerda et al. (2011) o termo “pedagogia visual” se relaciona a uma prática que privilegia o uso de tecnologias visuais a serviço da aprendizagem.

“Nem todos os professores optam por utilizar esses elementos, por exemplo eu, não utilizo deliberadamente imagem na minha aula, salvo em alguns momentos particulares”, comenta o coordenador. Isso resulta na falta de entendimento e incoerência quanto a real proposta do curso.

Campello (2007) menciona que a pedagogia não poderia ser a mesma para todos os sujeitos, e que a escola deveria respeitar as especificidades de cada um. Quando se fala em “pedagogia visual”, portanto, segundo a autora, fala-se de uma metodologia de ensino de surdos pautada nos recursos visuais, espaciais e na língua de sinais. Esta forma de educar deve ter como centro a língua sinalizada (manifestação maior da comunidade surda); é importante fazer do signo linguístico visual o seu grande aliado no processo de ensino-aprendizagem.

Lacerda et. al. (2011) explicita que “[...] é preciso explicar os conteúdos de sala de aula utilizando toda a potencialidade visual que esta língua tem” (LACERDA et. al., 2011, p. 104).

Em pesquisa realizada por Daroque (2011) os alunos criticam a didática dos professores, em termos da forma de ensinar e da falta de recursos materiais significativos para exposição das aulas, de modo que o surdo acompanhe e aprenda o que é ensinado em sala. Essa autora também descreve que os recursos necessários ditos pelos universitários, seriam, por exemplo, no uso pelo professor de didáticas visuais diferenciadas, como dar ao aluno surdo o texto por escrito antecipadamente à aula, adaptando textos escritos com a imagem projetada dele, complementando com figuras representativas, fotos; trabalhos em grupos, apresentações em Power Point, tudo em busca da utilização de alternativas visuais mais práticas e visuais para auxiliar na compreensão do aluno surdo.

Sob tais considerações, o professor precisa levar em conta que a sua atuação prática em um curso de Pedagogia Bilíngue difere de um curso no qual não possui nenhum aluno surdo. O ideal seria um curso de Pedagogia Bilíngue oferecido por professores surdos, no entanto, essa ainda não é uma realidade possível devido à falta de profissionais surdos no mercado de trabalho que atendam todas as exigências do ES.

Sendo assim, é urgente e necessário que o professor repense sua prática no sentido de auxiliar o aluno, adaptando e flexibilizando as aulas com diferentes recursos didáticos visuais e reconhecendo as especificidades e dificuldades dos alunos surdos. E conseqüentemente dos alunos ouvintes, que também possuem suas especificidades e dificuldades, se beneficiariam dessa prática.

Com relação "a necessidade da implementação de materiais didáticos em Libras, como resumos de texto, traduções de pequenos trechos em Libras" o coordenador relata que há por parte da instituição o reconhecimento da necessidade de mudança, como por exemplo dos recursos metodológicos.

Stumpf (2008) destaca

Queremos enfatizar o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica de intervenção no processo de comunicação escrita ou visual e interação social dos sujeitos envolvidos. As tecnologias: vídeos, DVD, página de internet, blog, comunidade virtual, via e-mail, chat, webcam, escrita de língua de sinais, o celular com suas mensagens, retroprojetores, a TV oportunizam e motivam as participações dos alunos (STUMPF, 2008, p. 16).

De acordo com o coordenador "o aluno surdo tem dificuldade na leitura, ele fica dependendo de resumos em Libras das próprias aulas". Para Lacerda (2009), se o professor se dispuser a promover condições para que o aluno tenha acesso aos conhecimentos importantes em sua disciplina, o aluno se sentirá atendido em suas necessidades.

Daroque; Queiroz (2013) relatam que o aluno surdo sempre pede emprestadas, ao ouvinte, as anotações sobre a explicação do professor, pois durante a aula ou olha para o professor, ou presta atenção no intérprete, ou anota. Isso não é só na educação dos surdos, e por isso é uma discussão que deve ser ampliada a todos os alunos.

Um dos enfrentamentos citados pelo coordenador é com a qualidade do seu aluno "devido não só a formação básica, mas ao próprio grau de comprometimento desse aluno com o ensino superior", que de acordo com ele vem mudando.

O entendimento de que essa formação precisa ser questionada e rediscutida é reafirmada pelo coordenador. Nesse sentido, é preciso que os processos de ensino-aprendizagem dialoguem com e para os dois públicos presentes nesse curso, o surdo e o ouvinte.

Lacerda; Lodi (2009, p. 15) confirmam que, nas experiências inclusivas em desenvolvimento, o surdo "[...] com frequência, não é atendido em sua condição sociolinguística, pois não são feitas alterações metodológicas que levem em conta a surdez, e o currículo não é repensado, culminando em um desajuste socioeducacional".

Destaca-se a fala do coordenador, "não há uma política sistemática para algumas questões chaves, como por exemplo é a questão das línguas português escrito e Libras nas avaliações, esse é um ponto muito importante pra que todo mundo reme numa mesma direção entende". E sobre a autonomia do professor para decidir qual a melhor maneira de avaliar, o coordenador comenta "hoje há mais autonomia, no primeiro [currículo] não havia condição linguística pra fazer algo muito diferente disso, devido a quantidade de intérpretes não ser suficiente, com isso as avaliações ocorriam no português escrito". Importa destacar que mesmo se criando essa possibilidade ainda há dúvidas se o aluno deve ser avaliado nas duas línguas ou deixar que o aluno escolha sua língua de conforto para realizar as avaliações.

A partir do momento que há o entendimento do que é uma educação bilíngue para surdos, reconhecendo as necessidades específicas desse alunado e os objetivos que o curso se propõe, as avaliações deveriam ser aplicadas em Libras e no português escrito.

A tradução e adaptação dos instrumentos de avaliação para a Libras estão baseados nos Direitos Linguísticos dos Surdos, bem como, na lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 que estabelece normas gerais e critérios de acessibilidade (BRASIL, 2000), no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) que regulamenta a lei de Libras (BRASIL, 2002), bem como na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) que convoca os Estados Partes, ou seja, os órgãos públicos responsáveis pelas avaliações de exames institucionais, a promover o acesso à língua de sinais.

No Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias nº1.060/2013 e nº91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa apresenta recomendações que deverão nortear a elaboração e execução das avaliações tanto em Libras e de Libras como primeira língua, quanto de língua portuguesa e em língua portuguesa como segunda língua.

Os instrumentos de avaliação dos estudantes surdos devem manter o foco na verificação da apropriação conceitual e do conteúdo abordado pelo estudante surdo e não na forma escrita. Dessa forma, provas na língua de sinais gravadas em vídeo configuram uma forma de avaliação bastante apropriada. Provas da Língua Portuguesa devem ser elaboradas por professores de português que conhecem profundamente o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para surdos, em uma perspectiva de segunda língua. O formato das provas é diferenciado, pois são propostos textos visuais para análise e interpretação pelos estudantes (BRASIL, 2014).

No trecho acima é possível observar que a preocupação está na verificação da apropriação conceitual e do conteúdo abordado. Então, fica o questionamento, o curso só deve ensinar os conteúdos e não a escrita? Se isso for considerado na Pedagogia Bilíngue como os professores ensinarão língua portuguesa para os surdos?

O coordenador cita que para alguns professores “o aluno deve escolher a sua língua de conforto pra fazer as avaliações”, revelando que os docentes estão preocupados em aferir o que foi apreendido e que a Libras está sendo relegada a condição de mero recurso quando se dá a opção de escolha para o aluno. É preciso considerar que trata-se de um curso Bilíngue de Pedagogia no qual a língua de instrução é a Libras e o português na modalidade escrita, com isso os professores ao aplicarem as provas devem verificar tanto a apropriação conceitual e do

conteúdo abordado pelo estudante quanto a forma escrita, e por isso as avaliações devem apresentar questões em Libras e questões em português escrito.

Sobre isso o PDI apresenta “devem ser admitidos candidatos surdos e ouvintes que devem, obrigatoriamente, apresentar suficiente fluência em LIBRAS: provas 50% em português escrito e 50% em LIBRAS para todas as disciplinas [...] questões em LIBRAS e as questões em português escrito.” (PDI, 2012-2016, p.65).

No PPC (2006) sobre avaliação consta que as provas serão sempre diagnósticas no sentido de verificar as dificuldades apresentadas pelos alunos, como princípio de comparação entre o que foi alcançado e o que se pretendeu atingir, sendo possível fazer ajustes ou redimensionar a ação pedagógica. Quanto aos critérios e procedimentos a correção de provas do aluno surdo, será flexível e valorizará o aspecto semântico e a singularidade linguística. A avaliação das disciplinas teóricas dar-se-ão

1. O Primeiro Grau de Qualificação (1º GQ) poderá resultar de uma prova em Língua Brasileira de Sinais (PR1) com valor máximo igual a 10 (dez), ou uma prova escrita (PR 1) com valor máximo igual a 10 (dez).
2. O segundo Grau de Avaliação (2º GQ) poderá resultar de uma prova em Língua Brasileira de Sinais (PR 2) com valor máximo igual a 10 (dez), ou uma prova escrita (PR 2) com valor máximo igual a 10 (dez).
3. A prova relativa ao Grau do Exame Final (PRF) de cada disciplina e em cada período resultará de uma prova em Língua Brasileira de Sinais com valor máximo igual a 10 (dez), ou uma prova escrita com valor máximo igual a 10 (dez).
4. Para adequado manejo do tempo a ser despendido, preferencialmente a avaliação em Língua Brasileira de Sinais dar-se-á por meio de apresentações de equipes e será obrigatoriamente registrada em vídeo, sendo atribuída a cada aluno nota individual decorrente de seu particularizado desempenho. [...]. (PPC, 2006, p. 74).

No PPC (2006) não consta que o aluno tem o direito de escolha em como se dará a prova, mas sim que haverá flexibilidade na correção das provas do aluno surdo.

Apenas no PDI (2012-2016) consta que quando o aluno ouvinte optar pela realização de provas e/ou trabalhos em Libras estará proibido qualquer tipo de comunicação oral e interferência no trabalho do intérprete, por parte do aluno avaliado. E quando o aluno surdo optar pela realização de provas e/ou trabalhos na modalidade escrita da língua portuguesa, a correção dessas avaliações seguirá critérios de flexibilidade, respeitando a singularidade linguística manifesta no aspecto formal.

O que não pode ser esquecido é que o curso tem alunos surdos e ouvintes e que os alunos surdos tiveram, mais do que muitos ouvintes, dificuldades no âmbito escolar como já descrito, pois isso pensar em como se dará a avaliação requer muita cautela, principalmente

para não se esquecer da proposta que a Pedagogia Bilíngue se propõe. Nesse sentido, Garcia (2012) defende que a proposta pedagógica de uma escola deverá se pautar no reconhecimento de que os surdos são dotados de potencialidades próprias que precisam ser reconhecidas. Para o autor, antes do método escolhido, deve existir a reflexão substancial do que, de fato, é recomendável e significativo para o surdo.

No que se refere aos procedimentos metodológicos e aos critérios de avaliação discente, estes não constam especificados nos Planos de Ensino de cada disciplina, juntamente com os dados formais sobre a mesma, ementa, conteúdos e bibliografia e não foi localizado nenhuma normativa quanto ao processo avaliativo. A avaliação é fator determinante no trabalho pedagógico, pois trata-se de um instrumento que proporciona o diagnóstico permanente de problemas e a melhor apreensão de resultados alcançados, tendo em vista as competências a serem constituídas e, ainda, a percepção das mudanças eventualmente necessárias no percurso de aprendizagem.

Num contexto em que a maioria dos professores não são proficientes em Libras, as aulas são ministradas na língua portuguesa na sua modalidade oral e desse modo a presença do intérprete é indispensável.

A esse respeito Cechinel (2005) comenta, a presença do intérprete é fundamental para que haja o processo de construção conceitual pelo surdo, sendo apenas por meio deste profissional que terá acesso ao conhecimento.

O intérprete tem o papel de mediador, é aquele que serve de ponte entre aluno e professor, atuando em situações em sala de aula e fora dela. Como citado anteriormente, com a falta do intérprete de Libras, a interação com diferentes interlocutores fica prejudicada, fazendo com que os surdos não possam participar efetivamente, compreendendo e sendo compreendidos nas dinâmicas, em sala de aula e dentro da universidade (DAROQUE; QUEIROZ, 2013).

Campos (2008) complementa dizendo que este profissional tem a função de traduzir o mundo, a cultura, a língua, a história, a vida, os movimentos; propiciam a interação comunicativa e afetiva por meio da Libras e traduzem também da Libras para a outra língua e vice-versa. As pessoas surdas necessitam do intérprete para acesso ao mundo, para interagir com as pessoas que desconhecem a Libras; para participar de debates e discussão na sala de aula entre outras atividades, para seu aperfeiçoamento educacional e profissional; para participação em eventos. Se não for possível isto, o surdo fica privado da comunicação com o mundo e com as pessoas; fica prejudicado no desenvolvimento escolar e na vida afetiva.

No curso Bilíngue de Pedagogia do INES o intérprete tem participação importante, de acordo com o coordenador “a partir do momento que você tem um número maior de intérprete pode deixar um intérprete fixo naquela turma e isso melhora muito a qualidade do contato, da capacidade de fazer entender, da relação professor interprete”. No entanto, se considerar a proposta bilíngue é incoerente a presença do intérprete. Qual o papel do intérprete no curso?

De acordo com Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) compete a esse profissional interpretar, em Libras/língua portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas na escola de forma a viabilizar, ao surdo, o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2005).

Importante lembrar a discussão realizada por Moura (2011), ao destacar que, mesmo com a presença do intérprete de Libras, a inclusão não é verdadeira: os professores não fazem alterações em suas aulas, os alunos ouvintes não são conscientizados das implicações da presença de um aluno surdo em sala de aula, o próprio sujeito surdo não sabe usar o serviço do intérprete.

A presença do intérprete no atual contexto da educação dos surdos é primordial, entretanto não basta contratar qualquer pessoa que conheça a Libras para a função de interpretar. É preciso fluência, isso significa considerar que a Libras possui uma estrutura independente das demais e formação específica. E principalmente, ter definido qual será seu papel e onde este profissional se diferencia de um Pedagogo Bilíngue.

Para complementar a questão da avaliação cita-se a Avaliação Externa proposta pelo MEC, nomeada como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), criada pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. O SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes. O SINAES avalia todos os aspectos que giram em torno desses três eixos: o ensino, a pesquisa, a extensão. O SINAES possui uma série de instrumentos complementares: auto avaliação, avaliação externa, ENADE, Avaliação dos cursos de graduação e instrumentos de informação (censo e cadastro). Os resultados das avaliações possibilitam traçar um panorama da qualidade dos cursos e instituições de educação superior no país. Os processos avaliativos são coordenados e supervisionados pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES). A operacionalização é de responsabilidade do INEP. As informações obtidas com o SINAES são utilizadas pelas IES, para orientação institucional e pelos órgãos governamentais, a fim de implementar políticas públicas (INEP, 2014).

O coordenador do curso relata que devido à boa estrutura física e um bom número de professores com título de doutor “o curso passou bem”. O curso foi reconhecido com conceito

três em 2012 e a renovação do reconhecimento ocorreu em dez/2012 e dez/2015. O Conceito Preliminar de Curso (CPC) vai de 1 a 5 e é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação. Cursos com conceito três são aqueles que atendem plenamente aos critérios de qualidade para funcionar. A composição do corpo docente influencia no conceito CPC “quando, pelo menos, 1/3 dos docentes previstos para os dois primeiros anos do curso têm titulação obtida em programas de pós-graduação stricto sensu” (INEP, 2014). Cabe destacar que de acordo com o coordenador, o curso, no seu início, funcionava com um número reduzido de docentes, com isso é possível observar que essa questão não influenciou a nota e reconhecimento.

Já a nota do ENADE “é relativamente baixa, ela reflete a dificuldade no domínio da língua portuguesa por parte de alguns alunos e a singularidade do nosso currículo antigo, que é o que você está avaliando” diz o coordenador. No site E-mec consta para o INES o curso de graduação em Pedagogia o qual obteve nota dois no ENADE realizado em 2014. De acordo com Vargas (2012) a ideia do ENADE é avaliar a qualidade do ensino e identificar os problemas por meio dos estudantes de ensino superior, sendo importante para a IES como para o aluno, pois a nota que o aluno tira será uma nota global daquele conjunto de alunos, sendo um dos itens que entra na nota final do curso e na nota final da IES. É importante ter um bom desempenho no ENADE para ter uma boa nota de avaliação do curso e da própria IES. No processo de avaliação das instituições, além dos mencionados acima há a avaliação interna ou autoavaliação, coordenada pela CPA de cada IES. O coordenador menciona “a CPA acaba de apresentar o relatório”, o que revela que foi algo recente.

Todas as avaliações citadas possuem sua importância para IES com o propósito de rever suas práticas, sua missão e finalidades acadêmicas e sociais.

De acordo com o INEP (2014) a avaliação das IES tem caráter formativo e visa o aperfeiçoamento dos agentes da comunidade acadêmica e da instituição como um todo. A avaliação interna ou autoavaliação tem como principais objetivos produzir conhecimentos, pôr em questão as finalidades cumpridas pela instituição, identificar as causas dos seus problemas e deficiências, aumentar a consciência pedagógica e capacidade profissional de todos os envolvidos no processo educacional, julgar acerca da relevância científica e social de suas atividades e produtos, além de prestar contas à sociedade. A avaliação externa além de contribuir para o autoconhecimento aperfeiçoamento das atividades desenvolvidas pela IES, também traz subsídios importantes para a regulação e a formulação de políticas educacionais.

As comissões externas auxiliam a identificar acertos e equívocos da avaliação interna, apontam regularidades e fragilidades institucionais, apresentam críticas e sugestões de

oportunidades e de providências a serem tomadas, seja pela própria instituição, seja pelos órgãos competentes do MEC.

Considerando o que foi discutido, o curso possui alguns desafios quanto aos objetivos a serem alcançados, que profissionais se quer formar, que relação o curso estabelece com a política e legislação vigentes e, ainda, no caso de um curso de Pedagogia Bilíngue, como se dará a construção e organização do trabalho pedagógico escolar, quando se tornarem profissionais.

Para o coordenador alguns desafios já estão estabelecidos, “definir no sentido de tornar claras, criar um consenso a respeito de, por exemplo, qual é nossa política de educação bilíngue, ou seja, é aceitável que um aluno receba a instrução na língua que preferir ou ele deve obrigatoriamente passar pelas duas línguas, esse é um ponto que não está claro”.

Assim como em relação ao modelo de avaliação, quando diz “eu aplico prova nas duas línguas, língua de sinais e português escrito para os meus alunos mesmo não tendo fluência em Libras, graças aos intérpretes eu tenho condições de fazer isso, agora há outros professores assumem que não, cada aluno deve escolher a sua língua de conforto pra fazer as avaliações”.

Quanto ao currículo e a indicação específica sobre disciplinas e conteúdos que deveriam ser tratados no curso o coordenador menciona “nossa fraqueza esta na área de fundamentos, porém há um grande espaço dedicado a educação de surdos. Daí fazermos a autocrítica de estarmos formando professores para lidar com surdos e, desta forma, restringindo a diversidade de áreas de atuação dos pedagogos”.

A formação do currículo é um dos principais desafios do curso, sendo que essa já está em processo de reformulação, tal como cita o coordenador “há uma proposta de reformulação do PPC (2006) e essa reformulação existe como uma crítica ao que havia, os problemas que foram detectados e a percepção que os professores tiveram deles refletindo no novo currículo”.

Outro ponto destacado pelo coordenador refere-se a estrutura “o que nos falta em particular são intérpretes”, assim como a “liberação de mais vagas para abrimos concurso de professores”.

Dentre as dúvidas e incertezas que permanecem em aberto o coordenador cita “a existência de diferentes compreensões e concepções sobre educação bilíngue entre os profissionais” e que isso talvez seja um dos aspectos que mais tem influenciado a uma prática não condizente com uma educação bilíngue, de fato.

Essas questões precisam estar claras na construção do Projeto Pedagógico do curso no sentido de nortear as ações educativas.

Segundo Oliveira (2004), todo projeto pedagógico possui uma intencionalidade, é ele quem indica um norte, um rumo para o qual determinada instituição pretende seguir, retratando, portanto, a identidade da instituição. O projeto pedagógico, por isso mesmo, é sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade que permanece como horizonte da escola. Pode-se consolidar esse argumento com Veiga, que afirma:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor que o presente. (VEIGA, 1995, p.12).

Além disso, é preciso não haver dúvida quanto a intencionalidade da proposta do curso. Depois, na prática, o curso assumirá os fundamentos teóricos e epistemológicos de sua ação educativa. A instituição não deve construir o seu projeto como mera formalidade, mas retratar os referenciais teóricos e metodológicos que a fundamentam (POKER; FERNANDES; COLANTONIO, 2016).

No caso específico do presente estudo, a análise do PPC (2006) possibilitou conhecer se o curso Bilíngue de Pedagogia do INES está organizado de acordo com a política e a legislação vigentes, bem como os referências teóricos com os quais se pautam a formação de professores na perspectiva bilíngue.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que não há um modelo de fato de Pedagogia Bilíngue que atende aos anseios do surdo.

A defesa da proposta bilíngue perpassa pela compreensão que a Libras tem para o surdo, assim, como às suas condições diferenciadas de aprendizado (metodológicas/currículos que atendam as especificidades linguísticas), e os aspectos inerentes à surdez.

Considerando as dificuldades e problemas existentes nos modelos educacionais atuais, é preciso (re)pensar a implementação dessa proposta. Somente a escola bilíngue seria capaz de dar conta dos alunos surdos? Não seria mais viável otimizar os serviços já existentes? Não é a formação docente que precisa ser repensada?

O INES assumiu um importante papel ao ser o primeiro a oferecer um curso de Pedagogia Bilíngue, no entanto é preciso que se façam reformulações no curso capazes de alicerçar efetivamente a formação desse profissional.

A partir dessas premissas, a análise realizada nos documentos PPC(2006), PDI (2012-2016) e referencial teórico considera-se que o curso Bilíngue de Pedagogia ofertado pelo INES se tornará efetivamente um curso que forma professores para atuar na perspectiva bilíngue quando garantir na construção do PPC aspectos fundamentais implicados nesse processo, de maneira a esclarecer a todos os envolvidos sobre quais propostas e concepções estão em jogo na educação de surdos, no contexto bilíngue, evitando, por exemplo, distorções sobre o que é educação bilíngue para surdos, quais as competências do professor bilíngue, bem como distorções acerca de práticas que não caracterizam a educação bilíngue, embora equivocadamente utilizadas sob tal perspectiva.

Em relação à análise do Projeto Pedagógico (2006), conclui-se que o mesmo demonstrou certa fragilidade e as informações contidas são inconsistentes, ou seja, não apresenta menção explícita sobre a proposta bilíngue.

Quanto aos objetivos, não apresenta claramente que profissional se deseja formar, incluindo as áreas de atuação do Pedagogo Bilíngue.

Quanto à grade curricular, não considera disciplinas curriculares que possibilitem o desenvolvimento de competências e habilidades inerentes às competências do Pedagogo Bilíngue. Assim como não há detalhamento quanto às normativas de realização do Estágio Supervisionado obrigatório e do Trabalho de Conclusão do Curso.

Quanto às metodologias que devem compor essa formação, não há uma discussão reflexiva quanto aos procedimentos metodológicos aplicados no curso que privilegiam a

busca do saber, a aquisição e desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao Pedagogo Bilíngue. Assim como não há clareza quanto ao procedimento avaliativo dos processos de ensino-aprendizagem.

De forma geral, o presente estudo possibilitou revelar que a proposta de uma Pedagogia Bilíngue ainda não foi totalmente incorporada pelo INES. Tal fato refletirá na qualidade da prática pedagógica desenvolvida por esses futuros professores, que terão dificuldades de proporcionar condições de inserção, participação e de aprendizagem do aluno surdo.

É explícita a existência de um movimento de reestruturação curricular o que significa que os rumos podem ser modificados, com o envolvimento de todos na prática educacional e, principalmente, a participação do surdo nessa construção, promovendo um diálogo acadêmico com vistas a revisões constantes no currículo, na estrutura, no acesso, na permanência, no apoio enfim, em todo o curso.

A Pedagogia Bilíngue é uma proposta em construção e da maneira como vem acontecendo não dará conta de atender a demanda do país. Diante da complexidade dessa formação, a Pedagogia Bilíngue pode ser um caminho? Uma formação complexa que parece inviabilizar a implementação da proposta.

É preciso pensar propostas alcançáveis e um ensino de qualidade para o surdo.

Conclui-se, por conseguinte, que há necessidade urgente de estudos e discussões para propor uma política possível de ser materializada, com indicação de novas diretrizes e orientações oficiais quanto a entendimentos e concepções sobre a implementação de um curso de Pedagogia Bilíngue capazes de alicerçar efetivamente o Projetos Político Pedagógico, enfocando a questão da apropriação dos conteúdos e as reais necessidades do surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In: Caderno de Pesquisa. São Paulo, n. 81, p. 53-60, 1992.

_____. **O Método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa** - São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

ANDRADE, M. M. de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2001.

ANGELUCCI, C. B., & LUZ, R. D. (2010). **Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos**. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 35-44.

AZEVEDO, J. M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 1997 (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 56).

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. **Conferência Mundial de Educação para Todos**. Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990. Disponível em: <http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm>. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394**. Brasília: DF, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP nº 970/1999, de 09 de novembro de 1999**. Trata do Curso Normal Superior e da Habilitação para Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental nos cursos de Pedagogia.. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1999.

_____. 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/L9394.htm>. Acesso em: 28 fev. 2016.

_____. Parecer CNE/CP nº. 09/2001b. **Trata das DCN para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2001.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS e dá outras providências.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Resolução CNE/CP nº. 01/2002b. **Institui as DCN para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002.

_____. Resolução CNE/CP nº. 02/2002c. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2002.

_____. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em: 12 set. 2016.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Parecer nº 5/2005b. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2006a, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2015.

_____. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____. **Conferência Nacional de Educação (CONAE), 2010a.** Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <

http://conae.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=371&Itemid=258
>. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____.Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035-B de 2010b. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, 2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 4 de 14 jul de 2010c**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010.

_____.Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011a. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____.Decreto 7.612 de 17 de novembro de 2011b. **Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira **Censo da educação superior: 2012 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2012.

_____.Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 27 fev. 2016.

_____.Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 27 fev. 2016.

BERNARDINO, E. L. **Absurdo ou Lógica? A produção linguística do surdo**. Belo Horizonte: Profetizando Vida, 2000.

BRITO, G. da S.; LEITE, L. P.; MARTINS, S. E. S. de O.; **Tecnologias nas políticas em educação especial no Brasil: reflexões sobre a formação do professor**. In: MARTINS, S. E. S. de O.; SANTAROSA, L. M. C.; RODRIGUES, D. A.; HEREDERO, E. S. (Org.). *Tecnologías de La Información y Comunicación – TIC – em Educación Especial*. 2014. p. 290.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. **Educação Especial na Educação do Campo: 20 anos de silêncio**. GT 15. Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v.17 p. 93-104 maio/agosto, edição especial, 2011.

CAMPELLO, A. R. S. **Pedagogia Visual: Sinal na Educação dos Surdos**. IN: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis: Editora Arara Azul. 2007.

CAMPELLO, A. R., REZENDE, P. L. F. **Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Editora UFPR.

CAMPOS, M. L. I. L. **Cultura Surda: possível sobrevivência no campo da inclusão na escola regular?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, 2008.

CAPOVILLA, F. C. **Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda.** In: SÁ, Nídia Regina L. de. Surdos: qual escola? Manaus: Valer, 2011.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CECHINEL, L. C. **Inclusão do aluno surdo no ensino superior: um estudo do uso de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio de acesso ao conhecimento científico.** Mestrado acadêmico em educação. Orientador – Angel Pino. Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/29734139_Inclusao_do_Aluno_Surdo_no_Ensino_Superior_um_estudo_do_uso_de_Lingua_Brasileira_de_Sinais_LIBRAS_como_meio_de_acesso_ao_conhecimento_cientifico>. Acesso em: 20 maio 2016.

CONGRESSO DE MILÃO. In: MOURA, M.C. **O surdo:** caminhos para uma Nova identidade. Rio de Janeiro: Reiventer, 2000.

DAROQUE, S. C. **Alunos discussão surdos no ensino superior: uma necessária.** Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP. Piracicaba, SP, 2011. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/16092011_142118_alunossurdosnoensinosuperiorumadiscuss%E3onecess%E1ria.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.

DAROQUE, S. C.; QUEIROZ, G. A. **Inclusão de surdos no ensino superior. O que tem de bilíngue?** In: Libras em estudo: política educacional / Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves (organizadoras). São Paulo: FENEIS, 2013. p.170

DIGIAMPIETRI, M. C. C.; MATOS, A. H. **Pedagogia visual, Pedagogia bilíngue e Pedagogia surda: Faces de uma mesma perspectiva didática?** In: Libras em estudo: política educacional / Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves (organizadoras). São Paulo: FENEIS, 2013. p.170

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, 2009

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro.** Educar em Revista, Curitiba, Edição Especial, n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FENEIS, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **Que educação nós surdos queremos.** Documento 008561/1999 elaborado pela Comunidade Surda no V Congresso Latino de Educação Bilíngue. Porto Alegre: UFRGS, abril 1999.

FILIETAZ, M. R. P. **A idiossincrasia profissional instituída para a educação bilíngue.** In: Educação de surdos em debate. Silvia Andreis-Witkoski, Marta Rejane Proença Filietaz (org.). ed. 1, p. 264, Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

FONSECA; João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. **Educação superior bilíngue para surdos: O sentido da política inclusiva como espaço da liberdade: primeiras aproximações.** Bras. Ed. Esp., Marília, v.15, n.1, p.15-30, jan.-abr. 2009.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas.** Ideias, São Paulo, n. 8, p. 44-58, 2003.

GARCIA, E. C. **O que todo pedagogo precisa saber sobre LIBRAS: Os principais aspectos e a importância da Língua Brasileira de Sinais.** Salto: Editora Schba, 2012.

GATTI, B. A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação. Vol. 13 n. 37 jan/abr. 2008.

GESSER, A. **LIBRAS: que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. O. S.; POKER, R. B. **Retextualização da escrita por alunos com surdez usuáries da Libras: em foco a mediação do professor.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, v. 5, 2010, p. 1-10.

GIROTO, C. R. M.; MARTINS, S. E. O. S. **Atuação interdisciplinar com grupo de pais ouvintes de crianças surdas sob a perspectiva bilíngue.** In: BERBERIAN, A. P.; SANTANA, A. P. (Org.). Fonoaudiologia em contextos grupais: referenciais teóricos e práticos. 1. ed. São Paulo: Plexus, 2012, p. 137-159.

GIROTO, C. R. M. ; BERBERIAN, A.P. ; SANTANA, A. P. O . **Saúde, educação e educação especial: princípios e paradigmas norteadores das práticas em saúde no contexto educacional inclusivo.** In: Sadao Omote; Cláudia Regina Mosca Giroto; Anna Augusta Sampaio de. (Org.). Serviços de apoio em Educação Especial: um olhar para diferentes realidades. 1ed.Alcalá de Henares: La formación del profesorado para la atención a la diversidad em Brasil y España. Alcalá de Henares, 2013, v. III, p. 101-124.

GIROTO, C. R. M. ; MILANEZ, S. G. C. ; **La formación del profesorado de apoyos educativos especializados: ¿qué ha cambiado en la práctica docente especializada en el escenario educativo de Brasil?.** In: La formación del profesorado para la atención a la diversidad em Brasil y España / Eladio Sebastián Heredero (ed. lit.), Claudia Regina Mosca

Giroto (ed. lit.), Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins (ed. lit.), 2013, ISBN 978-84-15595-85-4, págs. 45-62

GIROTO, R. M. ; MARTINS, S. E. S. O. ; LIMA, J. M. R. ; **Formação de professores e inserção da disciplina Libras no ensino superior: perspectivas atuais.** In: Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação / Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras. – Araraquara : Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Número especial: Vol. 10, jul. 2015. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/issue/view/528/showToc>. Acesso em: 25 ago. 2015.

GIROTO; C. R. M., PINHO; G. G., MARTINS; S. E. S. O. M. **A disciplina de Libras na pedagogia: em análise a formação do formador.** In: **Educação inclusiva : em foco a formação de professores.** Rosimar Bortolini Poker, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Claudia Regina Mosca Giroto, organizadores. – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília: Oficina Universitária, 2016. 198 p.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais INEP [on line]. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 20 set 2016

KYLE, J. **O Ambiente bilíngue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para surdos.** In: SKLIAR, C. (org). Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KUENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. de F. **Curso de Pedagogia ou Normal Superior?** RBPAE – v.23, n.2, p. 253-275, mai./ago. 2007.

LACERDA, C. B. F. de. **O que dizem /sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo.** Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 13, n. 2, 2007. p. 257-280. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382007000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 abr. 2015.

LACERDA, C.B.F. de; LODI, A.C.B. **A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas.** In: LODI, A.C.B. e LACERDA, C.B.F. de: Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 11-32.

LACERDA, C. B. F. de. **Intérprete de libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, C. B. F. et al. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** Material didático ou instrucional - Livro de apoio para a Disciplina Introdução à Língua Brasileira de Sinais Educação à Distância. São Carlos: UFSCAR, 2011.

LACERDA, Cristina. B. F.; ALBRES, N. A.; DRAGO, S. L. S. **Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo.** Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LAPLANE, A. F.; PRIETO, R. G. **Inclusão, Diversidade e Igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo plano nacional de educação.** Rev. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, pp. 919-938, jul. – set. 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1998.

LODI, Ana. C. B.; LACERDA, C. B. F. **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.

LODI, A. B.; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.

LODI, A. C. B. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05.** Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004> Acesso em: 12 abr. 2015

LODI, A. C. B.; MELO, A. D. B.; FERNANDES, E. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** 2. Ed., Porto Alegre: Mediação, 2015. 392 p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, P. C. **Integração/inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo.** In: Ronice Müller Quadros (org). Estudos Surdos I. Petrópolis, Arara Azul, 2006.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada.** In: MARQUEZINE, M.C.; ALMEIDA, M.A.; OMOTE, S. (Org.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina, Ed. UEL, 2003. p.11-25.

MANZINI, E.J. **Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2, 2004, Bauru.

Ministério da Educação - MEC [on line]. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 set 2016

MELETTI, S. M. F. **Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná.** Educação & Realidade, vol.39 n.3. Porto Alegre. Jul-Set. 2014.

MENDES, Eniceia. G. **A radicação do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v.11, nº 33, set/dez. 2006

MOURA, M. C.; LODI, A. C. B.; HARISSON, R. M. P. **História e educação: o surdo, a oralidade e o uso de sinais.** In: LOPES, F. O. Tratado de Fonoaudiologia. São Paulo: Roca, 1997. P. 327-357.

MOURA, M. C. de. **A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível.** In: SÁ, N. R. L. de. (org.). Surdos: qual escola? Manaus: Editora Valer e Edua, 2011, p. 155-168.

NUNES, S.S; SAIA, A. L.; SILVA, L. J.; MIMESSI, S. D. **Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues?** Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 537-545. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n3/2175-3539-pee-19-03-00537.pdf>>. Acesso em: 06 jan 2017.

OLIVEIRA, A. A. S. **Formação de professores em educação especial: a busca de uma direção.** In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Org.) Temas em educação especial: avanços recentes. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 239-243.

OLIVEIRA, G. M. de. **Política Linguística na e para além da Educação Formal.** Estudos Linguísticos XXXIV, p. 87-94, 2005.

PEDROSO; C. C. A. **Os Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares.** In: Educação inclusiva : em foco a formação de professores. Rosimar Bortolini Poker, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Claudia Regina Mosca Giroto, organizadores. – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília: Oficina Universitária, 2016. 198 p.

PERLIN, G.; QUADROS, R. **Ouvinte: o outro do ser surdo.** In. QUADROS, Ronice (org.). Estudos Surdos I. Petrópolis: Arara Azul, 2006

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas.** Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR.

POKER, R. B. P.; SANTOS, D. F. dos; PEREIRA, G. **Formação do Pedagogo na perspectiva educativo inclusiva: em questão a situação dos cursos de pedagogia da Universidade Estadual Paulista – Unesp.** 2011. In: Anais do Congresso de Formação de Professores, Pró-Reitoria de Graduação Unesp, Águas de Lidóia, p. 4950-4962.

POKER; R. B., FERNANDES; J. J., COLANTONIO; S. **Inclusão e Formação de Professores: Análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual Paulista.** In: Educação inclusiva : em foco a formação de professores. Rosimar Bortolini Poker, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, Claudia Regina Mosca Giroto, organizadores. – São Paulo : Cultura Acadêmica ; Marília: Oficina Universitária, 2016. 198 p.

QUADROS, Ronice. M. de. **O “Bi” em bilinguismo na educação de surdos.** In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos.* Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 187-200.

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. **A pedagogia da diferença para o surdo.** In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos.* Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 113-124.

REIS, F. **Pedagogia dos surdos e Professor Surdo: A política e a poética da transgressão pedagógica.** Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível

em:<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88409/236323.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 20 maio 2016.

_____. **Professores surdos: identificação ou modelo?** In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). Estudos Surdos II. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. p. 86-99.

REIS, M. X. dos; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. **A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual.** Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 26, n. 1, PP. 111 – 130, abr. 2010.

ROCHA, S. M. da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de educação de Surdos (1856 / 1961).** Tese de doutorado. PUC – Rio, RJ, 2009.

SANTOS, L. F. dos S.; CAMPOS, M. de L. I. L. **Educação Especial e Educação Bilíngue para surdos: As contradições da inclusão.** In: Libras em estudo: política educacional / Neiva de Aquino Albres e Sylvia Lia Grespan Neves (organizadoras). São Paulo: FENEIS, 2013. p.170

SILVA, Y. R. de C. da S. **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.

SKLIAR, C. (org.). **Educação e exclusão: abordagens socioantropológica em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **A surdez: um olhar sobre as diferenças** (org.). Porto Alegre: Mediação:1998.

_____. **Os estudos surdos em educação problematizando a normalidade.** In: SKLIAR, C. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”.** In: RODRIGUES, David (Org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

_____. (Org.). **Atualidades da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2009. p. 7-14.

SOUZA, Regina. M. **Língua e sujeitos de fronteiras: um pouco mais, e ainda, sobre a educação de surdos.** In: ARANTES, V. A. (Org.). Educação de Surdos: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

_____. **Políticas públicas educacionais para alunos surdos: os impasses do PNE.** In: SEMANA PEDAGÓGICA DO DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR (29 de agosto de 2011). Comunicação oral Instituto Nacional de Educação, Rio de Janeiro. Texto inédito, versão escrita preliminar oferecida pela autora.

_____. **Língua de Sinais e escola: considerações a partir do texto de regulamentação da Língua Brasileira de Sinais.** ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p. 266-281, jun. 2006.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História.** Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

STUMPF, M. R. **Mudanças estruturais para uma mudança ética.** In: QUADROS, R. M de (org.) Estudos Surdos III. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008, p. 216.

TSUKAMOTO, Neide M. S. **A vereda histórica da educação dos surdos: da oralidade ao bilinguismo na ótica da formação docente.** In: Educação de surdos em debate. Silvia Andreis-Witkoski, Marta Rejane Proença Filietaz (org.). ed. 1, p. 264, Curitiba: Ed. UTFPR, 2014.

VARGAS, Daniela. **A importância do ENADE para a Universidade.** 2012. Disponível em: <<http://pucurgente.vrc.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inoid=3729&sid=9>>. Acesso em: 10 set 2016.

VEIGA, I. A. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva.** In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: Papirus. 1995. p. 11-35.

APÊNDICES

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada provisoriamente “Políticas de Formação de Professores na Educação de Surdos”.

A participação do (a) convidado (a) na referida pesquisa será a de responder a uma entrevista sobre a atual formação que professores estão recebendo para atuar na educação para surdos, na perspectiva bilíngue, tendo em vista que as atuais políticas educacionais para a formação de professores para atuar na educação de surdos são pouco sistematizadas e divergentes em muitos pontos. O objetivo deste estudo é investigar e analisar a formação de professores para atuação com alunos surdos na perspectiva bilíngue e para tal a opção metodológica adotada nesta investigação reside na abordagem qualitativa, que subsidiará a realização de: revisão bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo, uma vez que são aqui considerados relevantes os aspectos históricos, organizacionais e pedagógicos desses cursos, sob o ponto de vista de seus respectivos coordenadores.

Você foi selecionado por atuar como coordenador(a) do curso de Pedagogia que oferece proposta de formação de professores na perspectiva bilíngue e sua participação não é obrigatória.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista em sessão única e individual, composta por perguntas abertas e fechadas de alternativas, com duração aproximada de uma hora, podendo haver um desconforto pelo tempo exigido para a realização da entrevista ou até um constrangimento pelo teor dos questionamentos.

O participante recebeu os esclarecimentos necessários com relação à sua privacidade e foi informado que esta será respeitada a todo tempo, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa de qualquer forma o identificar, será mantido em sigilo. Foi esclarecido, igualmente, que o participante pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar o motivo e sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

A pesquisadora envolvida com a referida pesquisa é Joice Emanuele Munhoz Cicilino, vinculada à Universidade Estadual Paulista- UNESP, Faculdade de Ciências e Letras-FCL, do Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu em Educação Escolar, sob a orientação da Prof^a Dr^a Cláudia Regina Mosca Giroto.

O (a) participante foi informado que poderá manter contato com a pesquisadora durante e depois de sua participação para qualquer informação e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido o livre acesso a todas as informações. Tendo sido orientado quanto ao teor, natureza e objetivos do referido estudo, o participante manifesta seu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação e que será indenizado caso lhe sobrevenha algum dano decorrente da participação na pesquisa.

O participante receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Pesquisador responsável: Joice Emanuele Munhoz Cicilino
joice.cicilino@hotmail.com / Telefone: (16) 988595660

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Ribeirão Preto, _____ de _____ de 2015.

Assinatura do participante da pesquisa

Apêndice B – Autorização da Instituição

Araraquara, XX de XXXXX de 2015.

Prezado Senhor(a),

Vimos, pelo presente, solicitar autorização para realização da pesquisa “Políticas de Formação de Professores na Educação de Surdos”, com o objetivo de investigar e analisar a formação de professores para atuação com nos surdos na perspectiva bilíngue desta instituição. Solicitamos, também, a especial gentileza de nos fornecer a matriz curricular e o respectivo plano de ensino desse curso.

Antecipando nossos agradecimentos pela colaboração, nos colocamos a disposição para outros esclarecimentos que se fizerem necessários.



Dra. Claudia Regina Mosca Giroto
Docente do Departamento de Educação Especial
FFC/UNESP/Marília

Joice E. Munhoz Cicilino
Discente do Curso de Pós Graduação
FCL/UNESP/Araraquara

Apêndice C - Roteiro de entrevista semiestruturada para o coordenador

Ficha de Identificação:

- 1) Nome (iniciais)
- 2) Idade
- 3) Tempo de experiência em docência no ensino superior
- 4) Tempo de experiência na coordenação de curso
- 5) Formação inicial
- 6) Formação continuada
 - 6.1 - Aperfeiçoamento: especificar (qual, denominação, área, local)
 - 6.2 - Especialização: especificar (qual, denominação, área, local)
 - 6.3 - Mestrado: especificar (qual, denominação, área, local)
 - 6.4 - Doutorado: especificar (qual, denominação, área, local)
 - 6.5 - Outra: especificar (qual, denominação, área, local)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1- Quando foi criado o curso de Pedagogia Bilíngue no INES?
- 2 - O curso teve início desde sua data de criação? Se não, por quê e quando iniciou?
- 4 - Qual (is) legislação respalda (m) a criação e funcionamento desse curso?
- 5 - Quais pressupostos fundamentam o curso:
 - 5.1 epistemológicos:
 - 5.2 filosóficos:
 - 5.3 políticos:
- 6 - Quais são os objetivos do curso de Pedagogia Bilíngue?
- 7 - Na sua compreensão, o curso oferecido garante ao futuro professor a apropriação de conhecimentos para a execução de uma educação bilíngue, tais como: conhecimento de processo de ensino-aprendizagem, procedimentos metodológicos e curriculares que levem em conta a característica sociocultural e linguística do sujeito surdo? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 8 - Na sua opinião, quais ações o MEC deveria empreender para que as IES ofereçam cursos de formação de professores para atuar na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental na perspectiva bilíngue?

- 9 - Em sua opinião, quais as perspectivas e os desafios para o curso de Pedagogia Bilíngue?
- 10 - Em sua opinião, quais benefícios esse curso trás para a sociedade?
- 11 - A atuação do professor formado no curso de Pedagogia Bilíngue do INES é voltada para qual público? Qual (is) local (is)?
- 12 - Qual o papel desse professor?
- 13 - Essa formação encontra-se em consonância com o atual mercado de trabalho?
- 14 - Em sua opinião, o mercado de trabalho tem condições de receber o professor formado nesse curso?
- 15 - Quem participou da elaboração do projeto pedagógico do curso (PPC) e por quê?
- 15.1 - Qual função específica de cada participante na elaboração desse projeto?
- 16 - Quem organiza os Planos de Ensino (PE) das disciplinas?
- 17 - O PE é organizado seguindo um modelo específico? Se sim, por quê? Como foi constituído esse modelo? Quais aspectos esse modelo contempla? Se não, por quê?
- 18 – Qual a quantidade total de disciplinas?
- 18.1 – Quantidade de disciplinas gerais da Pedagogia? Quais são essas disciplinas? Qual a carga horária de cada disciplina geral?
- 18.2 – Quantidade de disciplinas específicas da Pedagogia Bilíngue? Quais são essas disciplinas? Qual a carga horária de cada disciplina específica?
- 18.3 – Quantidade de disciplinas teóricas? Quais são essas disciplinas? Qual a carga horária de cada disciplina teórica?
- 18.4 – Quantidade de disciplinas práticas? Quais são essas disciplinas? Qual a carga horária de cada disciplina prática?
- 19 – Para você, a carga horária das disciplinas é suficiente para uma discussão de tamanha abrangência? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 20 - Você faria mudanças nos planos das disciplinas? Se sim, quais? Se não, por quê?
- 21 - É realizada alguma adaptação para o acesso ao vestibular? Se sim, quais? Se não, por quê?
- 22 - Quantas vagas o curso oferece?
- 23 - Qual o percentual de vagas reservadas a pessoas surdas?
- 24 - O número de vagas proposto corresponde ao dimensionamento do corpo docente e às condições de infraestrutura da IES no âmbito do curso? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 25 – Há pré-requisitos necessários para frequentar esse curso? Se sim, quais? Se não, por quê?
- 26 - Qual o período de funcionamento do curso? (Exemplo: matutino, vespertino, noturno).
- 27 - Qual modalidade de linguagem é utilizada no curso?

- 28 - Qual a carga horária geral do curso?
- 29 - O estágio supervisionado consta na matriz curricular do curso de Pedagogia como atividade obrigatória? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 29.1 - Quais atividades estão previstas na realização do estágio obrigatório?
- 29.2 - Onde o estágio obrigatório deve ocorrer?
- 29.3 - Qual a carga horária do estágio obrigatório?
- 30 - Como está implantado o TCC no curso, as normativas para seu desenvolvimento? (Exemplo: carga horária, formas de apresentação, orientação e coordenação, bem como os procedimentos de avaliação do TCC).
- 31 - Quais as normas para a realização das atividades complementares? Como se organizam essas atividades? A carga horária dessas consta na integralização do curso? (Exemplo: carga horária, diversidade de atividades e formas de aproveitamento)
- 32 - Com relação ao processo de avaliação da aprendizagem quais são os critérios utilizados? (Exemplo: conteúdos que são efetivamente relevantes dentro de cada disciplina).
- 32.1 - Quais são os instrumentos de avaliação/acompanhamento sobre o curso?
- 33 - É oferecido material didático diferente para o aluno cursar esse curso? Se sim, quais? Se não, por quê?
- 34 - Os docentes utilizam algum material didático específico desenvolvido para este curso? Se sim, quais? Se não, por quê?
- 35 - A formação/fluência específica em Libras é pré-requisito para a contratação dos docentes que ministram aulas nesse curso? Se sim, por quê? Se não, por quê?
- 36 - Para cada docente vinculado ao curso, qual a formação de graduação e pós-graduação (stricto sensu e lato sensu)?
- 37 - Para cada docente vinculado ao curso, qual o tempo de experiência (em anos/meses) no ensino superior?
- 38 - Qual o regime de trabalho do corpo docente previsto/implantado? Por quê? Qual o percentual de professores contratados nesse regime de trabalho? (Exemplo: parcial, integral, dedicação exclusiva).
- 39 - Qual o perfil do aluno que frequenta esse curso?
- 40 - Na sua opinião, o perfil do egresso é coerente com a atuação como professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental na perspectiva bilíngue?
- 41 - Quanto aos dados socioeconômicos dos estudantes:
- 41.1 - Você sabe informar qual o percentual de alunos que são mulheres e homens?
- 41.2 - Você sabe informar qual a idade média dos estudantes?

41.3 – Você sabe informar se os estudantes são domiciliados na mesma cidade do curso? Se não, cite as cidades.

41.4 – Você sabe informar qual o nível de instrução dos estudantes? (Exemplo: estudaram o ensino médio em escolas públicas ou escolas privadas? Estão cursando a segunda graduação?).

41.5 - Você sabe informar se os alunos possuem alguma atividade remunerada?

41.6 – Você sabe informar o que motivou a matrícula/ingresso no curso? (Exemplo: afinidade pela área de educação; ingressar no mercado de trabalho; facilidade de ingresso no curso).



PORTARIA Nº 2.822, DE 17 DE AGOSTO DE 2005

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 3.850, de 09 de julho de 2001, alterado pelo Decreto nº 3.808, de 04 de setembro de 2001, e tendo em vista o Despacho nº 1.579/2005, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.015952/2005-44, Registro SAPIES nº 2004100899, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Autorizar o funcionamento do curso de Relações Internacionais, licenciado, com 100 (cem) vagas totais anuais, no turno noturno, em turnos de, no máximo, 50 (cinquenta) alunos, a ser ministrado pela Faculdade Montemor, na Rua Os 18 de Fora, nº 1.754, na cidade de Casitas do Sul, Estado do Rio Grande do Sul, mantida pela Associação Educacional Jorge Andreazzi, com sede na cidade de Casitas do Sul, Estado do Rio Grande do Sul.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

PORTARIA Nº 2.822, DE 17 DE AGOSTO DE 2005

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 3.850, de 09 de julho de 2001, alterado pelo Decreto nº 3.808, de 04 de setembro de 2001, e tendo em vista o Despacho nº 1.579/2005, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.01582/2005-14, Registro SAPIES nº 2004100728, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Autorizar o funcionamento do curso de Ciências Econômicas, licenciado, com 100 (cem) vagas totais anuais, no turno noturno, em turnos de, no máximo, 50 (cinquenta) alunos, a ser ministrado pela Faculdade Montemor, na Rua Os 18 de Fora, nº 1.754, na cidade de Casitas do Sul, Estado do Rio Grande do Sul, mantida pela Associação Educacional Jorge Andreazzi, com sede na cidade de Casitas do Sul, Estado do Rio Grande do Sul.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

PORTARIA Nº 2.824, DE 17 DE AGOSTO DE 2005

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 3.850, de 09 de julho de 2001, alterado pelo Decreto nº 3.808, de 04 de setembro de 2001, e tendo em vista o Despacho nº 1.579/2005, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.016592/2005-48, Registro SAPIES nº 2004100845, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Autorizar o funcionamento do curso de Ciência Política, licenciado, com 100 (cem) vagas totais anuais, no turno noturno, em turnos de, no máximo, 50 (cinquenta) alunos, a ser ministrado pela Faculdade Montemor, na Rua Os 18 de Fora, nº 1.754, na cidade de Casitas do Sul, Estado do Rio Grande do Sul, mantida pela Associação Educacional Jorge Andreazzi, com sede na cidade de Casitas do Sul, Estado do Rio Grande do Sul.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

PORTARIA Nº 2.822, DE 17 DE AGOSTO DE 2005

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 3.850, de 09 de julho de 2001, alterado pelo Decreto nº 3.808, de 04 de setembro de 2001, e tendo em vista o Despacho nº 1.579/2005, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.017792/2005-42, Registro SAPIES nº 2004200011, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Autorizar o funcionamento do curso de Biomedicina, licenciado, com 200 (duzentas) vagas totais anuais, no turno diurno e noturno, em turnos de, no máximo, 50 (cinquenta) alunos, a ser ministrado pela Faculdade Cidade de Foz de Minas, na Rua Major Gema, nº 1488, Centro, na cidade de Foz de Minas, Estado de Minas Gerais, mantida pela Associação Educacional de Foz de Minas, com sede na cidade de Foz de Minas, Estado de Minas Gerais.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

PORTARIA Nº 2.822, DE 17 DE AGOSTO DE 2005

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 3.850, de 09 de julho de 2001, alterado pelo Decreto nº 3.808, de 04 de setembro de 2001, e tendo em vista o Despacho nº 1.579/2005, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.00773/2005-41, Registro SAPIES nº 2004100777, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Reconhecer o curso de Pedagogia, licenciado, habilitação em Gestão Escolar, ministrado pela Faculdade Católica de Uberlândia, com 200 (duzentas) vagas totais anuais, no turno diurno e noturno, no Rua Padre Pio, nº 201, Bairro Onofre Rasmão, na cidade de Uberlândia, Estado de Minas Gerais, mantida pela Sociedade Católica de Educação de Uberlândia, com sede na cidade de Uberlândia, Estado de Minas Gerais.

Art. 2º O prazo de validade do reconhecimento do curso mencionado no artigo anterior se estende até a data de publicação da Portaria referente à avaliação de que trata o artigo 1º da Portaria Ministerial nº 2.411, de 07 de julho de 2005.

Art. 3º O reconhecimento a que se refere esta Portaria é válido exclusivamente para o curso ministrado no endereço citado no Artigo 1º.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

PORTARIA Nº 2.827, DE 17 DE AGOSTO DE 2005

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 3.850, de 9 de julho de 2001, alterado pelo Decreto nº 3.808, de 4 de setembro de 2001, e tendo em vista o Despacho nº 1.608/2005, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.010716/2005-06, Registro SAPIES nº 782156, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Reconhecer a habilitação Orientação/Alfabetização das Sésias Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia, licenciada, ministrada pelo Centro Universitário Anhanguera, na unidade descentralizada na cidade de Pirassununga, Estado de São Paulo, mantida pela Sociedade Educacional de Leme S.A., com sede na cidade de Leme, Estado de São Paulo.

Art. 2º Entender o prazo de validade do reconhecimento da habilitação mencionada no artigo anterior até a data de publicação da Portaria referente à avaliação de que trata o artigo 1º da Portaria Ministerial nº 2.411, de 07 de julho de 2005.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

PORTARIA Nº 2.828, DE 17 DE AGOSTO DE 2005

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 3.850, de 09 de julho de 2001, alterado pelo Decreto nº 3.808, de 04 de setembro de 2001, e tendo em vista o Despacho nº 1.615/2005, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.012082/2005-11, Registro SAPIES nº 2004100741, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Autorizar o funcionamento do curso de Engenharia Civil, licenciado, com 100 (cem) vagas totais anuais, no turno diurno e noturno, em turnos de, no máximo, 50 (cinquenta) alunos, a ser ministrado pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Foz de Santana, na Estrada Volta de Juba, s/nº, na cidade de Foz de Santana, Estado do Rio Grande do Sul, mantida pela Sociedade Mantenedora de Educação Superior da Bahia S/C Ltda. - SOMESUL, com sede na cidade de Salvador, Estado da Bahia.

Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

PORTARIA Nº 2.829, DE 17 DE AGOSTO DE 2005

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 3.850, de 09 de julho de 2001, alterado pelo Decreto nº 3.808, de 04 de setembro de 2001, e tendo em vista o Despacho nº 1.615/2005, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.000796/2005-18, Registro SAPIES nº 2004100956, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Autorizar o funcionamento do curso de Sistemas de Informação, licenciado, com 100 (cem) vagas totais anuais, no turno noturno, em turnos de, no máximo, 50 (cinquenta) alunos, a ser ministrado pela Faculdade Metodista de Santa Maria, na Rua Doutor Tati, nº 2.003, Centro, na cidade de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul, mantida pelo Instituto Metodista Centenário, com sede na cidade de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul.

Art. 2º Aprovar, pelo prazo de cinco anos, o Plano de Desenvolvimento Institucional da Faculdade Metodista de Santa Maria.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

PORTARIA Nº 2.830, DE 17 DE AGOSTO DE 2005

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 3.850, de 09 de julho de 2001, alterado pelo Decreto nº 3.808, de 04 de setembro de 2001, e tendo em vista o Despacho nº 1.634/2005, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.001226/2005-46, Registro SAPIES nº 2004100412, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Autorizar o funcionamento do Curso Normal Superior, licenciado, habilitação em Magistério para Educação Infantil, e em Magistério para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com 80 (oitenta) vagas totais anuais, no turno diurno e noturno, a ser ministrado pelo Instituto Nacional de Educação de Santos - INES, no âmbito do Instituto Superior de Educação, na Rua das Laranjeiras, nº 232, na cidade de Rio de Janeiro, Estado do Rio de Janeiro, mantida pela União.

Art. 2º Aprovar o regimento do Instituto Nacional de Educação de Santos - INES, o qual prevê o tratamento superior de educação como unidade acadêmica específica.

Art. 3º Aprovar, pelo período de cinco anos, o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Nacional de Educação de Santos - INES.

Art. 4º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

PORTARIA Nº 2.831, DE 17 DE AGOSTO DE 2005

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 3.850, de 09 de julho de 2001, alterado pelo Decreto nº 3.808, de 04 de setembro de 2001, em cumprimento à função deferida no Processo nº 2005440003551/ARTRE 1º Regiões, Agravo de Instrumentos nº 2005.01.00029781-6/EE e tendo em vista o Despacho nº 1708/2005, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.011902/2004-07, Registro SAPIES nº 2004100892, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Reconhecer o curso de Ciência da Computação, licenciado, ministrado pela Universidade Tuiuti do Paraná, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, mantida pela Sociedade Educacional Tuiuti Ltda, com sede na cidade de Curitiba, Estado do Paraná.

Art. 2º Entender o prazo de validade do reconhecimento do curso mencionado no artigo anterior até a data de publicação da Portaria referente à avaliação de que trata o Artigo 1º da Portaria Ministerial nº 2.411, de 7 de julho de 2005.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

PORTARIA Nº 2.832, DE 17 DE AGOSTO DE 2005

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 3.850, de 09 de julho de 2001, alterado pelo Decreto nº 3.808, de 04 de setembro de 2001, em cumprimento à função deferida no Processo nº 2005440003551/ARTRE 1º Regiões, Agravo de Instrumentos nº 2005.01.00029781-6/EE e tendo em vista o Despacho nº 1708/2005, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.011540/2005-17, Registro SAPIES nº 2004100411, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Reconhecer a modalidade licenciada, do curso de Ciências Biológicas, ministrado pela Universidade Tuiuti do Paraná, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, mantida pela Sociedade Educacional Tuiuti Ltda, com sede na cidade de Curitiba, Estado do Paraná.

Art. 2º Entender o prazo de validade do reconhecimento do curso mencionado no artigo anterior até a data de publicação da Portaria referente à avaliação de que trata o Artigo 1º da Portaria Ministerial nº 2.411, de 7 de julho de 2005.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

PORTARIA Nº 2.833, DE 17 DE AGOSTO DE 2005

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 3.850, de 09 de julho de 2001, alterado pelo Decreto nº 3.808, de 04 de setembro de 2001, em cumprimento à função deferida no Processo nº 2005440003551/ARTRE 1º Regiões, Agravo de Instrumentos nº 2005.01.00029781-6/EE e tendo em vista o Despacho nº 1707/2005, da Secretaria de Educação Superior, conforme consta do Processo nº 23000.001153/2005-71, Registro SAPIES nº 2004100404, do Ministério da Educação, resolve:

Art. 1º Reconhecer o curso de Secretariado Executivo Trilíngue, licenciado, ministrado pela Universidade Tuiuti do Paraná, na cidade de Curitiba, Estado do Paraná, mantida pela Sociedade Educacional Tuiuti Ltda, com sede na cidade de Curitiba, Estado do Paraná.

Art. 2º Entender o prazo de validade do reconhecimento do curso mencionado no artigo anterior até a data de publicação da Portaria referente à avaliação de que trata o Artigo 1º da Portaria Ministerial nº 2.411, de 7 de julho de 2005.

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

DESPACHOS DO MINISTRO

Em 16 de agosto de 2005

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação HOMEROLDO GOMES PAVANETI, do Conselho Nacional de Educação, favorável à aprovação das alterações do Estatuto da Universidade Guarulhos, que passará a denominar-se Universidade Global, com sede em Guarulhos e campi nos municípios de São Paulo e Itaquaquecetuba, Estado de São Paulo, mantida pela Associação Paulista de Educação e Cultura, com sede no município de Guarulhos, Estado de São Paulo, conforme consta do Processo nº 23000.00605/2005-85.

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação HOMEROLDO GOMES PAVANETI, do Conselho Nacional de Educação, favorável à aprovação das alterações do Estatuto do Centro Universitário Luterano de Palmas, com limite territorial de