



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"  
CÂMPUS DE MARÍLIA**

**RUBIA CARLA DONDA DA SILVA**

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS:  
DA CONAE-2010 À ALTERAÇÃO DA LDB (LEI Nº 14.191/2021)**

**MARÍLIA/SP**

**2023**

**RUBIA CARLA DONDA DA SILVA**

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS:  
DA CONAE-2010 À ALTERAÇÃO DA LDB (LEI N° 14.191/2021)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Câmpus de Marília, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Educação Especial.

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins.

**MARÍLIA/SP**

**2023**

S586p

Silva, Rubia Carla Donda da

Política nacional de educação bilíngue de surdos : da Conae-2010 à alteração da LDB (Lei nº 14.191/2021) / Rubia Carla Donda da Silva.

-- Marília, 2023

380 f. : il., tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

1. política educacional. 2. política linguística. 3. educação bilíngue de surdos. 4. movimento surdo. 5. educação inclusiva. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RUBIA CARLA DONDA DA SILVA

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS:  
DA CONAE-2010 À ALTERAÇÃO DA LDB (LEI N° 14.191/2021)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Marília.  
Linha de pesquisa: Educação Especial.

**BANCA EXAMINADORA PARA DEFESA DE DOUTORADO**

---

**Presidente e Orientadora: Dr<sup>a</sup> Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

---

**Dr<sup>a</sup> Sueli de Fátima Fernandes**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal do Paraná, Curitiba

---

**Dr<sup>a</sup> Flaviane Reis**

Universidade Federal de Uberlândia  
Faculdade de Educação, Câmpus de Santa Mônica

---

**Dr Dagoberto Buim Arena**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

---

**Dr Pedro Ângelo Pagni**

Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Faculdade de Filosofia e Ciências, Câmpus de Marília

---

**Suplentes**

**Dr<sup>a</sup> Neiva de Aquino Albres**

Universidade Federal de Santa Catarina

**Dr<sup>a</sup> Sandra Patrícia de Faria do Nascimento**

Universidade de Brasília

**Dr Julio Cesar Torres**

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Câmpus de São José do Rio Preto

Marília, 27 de fevereiro de 2023

Dedico este trabalho a todas as pessoas que não sendo indiferentes a diferença, procuram alargar-se no encontro com o Outro e resguardar-se das tentativas de reduzi-lo ao idêntico.

De modo muito especial, dedico esta tese a Clarissa Fernandes (*in memoriam*). Quem muito me ensinou sobre a militância surda em solo mineiro.

## AGRADECIMENTOS

Quero deixar registrado o meu reconhecimento e profunda gratidão a todas as pessoas que de um modo único e indispensável, me nutriram e moveram no árduo processo de realização desta pesquisa.

Aos meus interlocutores, Patrícia Rezende, Natália Duarte, Maristela Bento, Clarissa Fernandes (*in memorian*), Rosely Lucas, Neivaldo Zovico e Vinícius Schaefer, que ao compartilharem episódios vividos e emoções sentidas no processo de construção da política de educação bilíngue de surdos, me apresentaram o desconhecido e tornaram a tese exequível.

Aos tradutores e intérpretes de Libras, Karine Vieira, Tamires Bessa, Sônia Marta, Rosane Lucas, Patrícia Cardoso e Tadeu Almeida, pelo cuidado e maestria na construção das pontes que tornaram os diálogos entre mim e meus interlocutores surdos possíveis e fluidos.

Aos meus professores avaliadores, Sueli Fernandes, Valdemir Miotello, Flaviane Reis, Pedro Pagni, Dagoberto Buim Arena, Sandra Patrícia do Nascimento, Julio César Torres e Neiva Albres, pelo acolhimento, pelo tempo investido em mim e pela troca estabelecida.

À minha orientadora, professora Sandra Eli Martins, por sempre me amparar com seu ombro amigo, ouvido atento, abraço acolhedor, poço de confiança e fonte de otimismo.

Aos colegas do GEPDI/LaLis, Alessandra Di Roma, Andresa Lins, Douglas Komar, Jéssica, João Bonini, Juliana Lousada, Lucas, Ricardo Sander, Tarcísio Paciulo e Vanessa Palermo, pelo aprendizado mútuo.

A Viviani Hojas, Vanessa Prado, Renata Franco, Alexandre, Bruna e minha afilhada Maitê, pelo incentivo, afeto e por celebrarem minhas conquistas com entusiasmo.

Ao meu sogro Rubens, minha sogra Antônia, meus cunhados Marcos, Fábio, Kelli e Micheli e aos sobrinhos Enzo, Heitor e Henrique, pelo carinho e preocupação comigo.

Aos meus pais, Rui e Rozeli, pela importância das palavras e gestos que tão profundamente me constituíram. Eu sei que no mais íntimo silêncio, vibram por mim.

À minha irmã Rayani, quem primeiro me mostrou as peculiaridades do fazer educação de surdos com os surdos, sendo incisiva, perspicaz e compreensiva.

Ao meu esposo Alex, pela mão estendida, o abraço apertado, as palavras afáveis, o apoio incondicional e um amor singular.

A Lobinha (*in memorian*) e Sandy Lee pelas horas intermináveis ao meu lado.

À Deus, fonte infinita de mansidão e inspiração, constância e perseverança.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

*Tu sabes,  
conheces melhor do que eu  
a velha história.  
Na primeira noite eles se aproximam  
e roubam uma flor  
do nosso jardim.  
E não dizemos nada.  
Na segunda noite, já não se escondem:  
pisam as flores,  
matam nosso cão,  
e não dizemos nada.  
Até que um dia,  
o mais frágil deles  
entra sozinho em nossa casa,  
rouba-nos a luz, e,  
conhecendo nosso medo,  
arranca-nos a voz da garganta.  
E já não podemos dizer nada.*

*Eduardo Alves da Costa (1987, p. 218)*

## RESUMO

Esta tese apresenta resultados da pesquisa que teve como objetivo compreender o processo de configuração da política nacional de educação bilíngue de surdos, com base nas relações estabelecidas entre o movimento surdo e os órgãos e as instâncias governamentais brasileiras. Para tanto, focalizou o embate em torno da manutenção das escolas de surdos desencadeado na edição 2010 da Conferência Nacional de Educação (Conae), sua repercussão na inserção da estratégia 4.7 que trata da oferta da educação bilíngue de surdos no Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE-2014), incluindo intersecções com políticas distritais, mineiras e paulistas de educação de surdos, e o coroamento outorgado pela instituição da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino independente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A pesquisa contou com a coparticipação de sete representantes partidários ao movimento pela educação bilíngue de surdos, sendo cinco militantes surdos e duas ouvintes apoiadoras. Orientado pelos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos da filosofia da linguagem, o estudo se edificou pelo cotejo entre enunciados contidos em documentos oficiais produzidos pelas instâncias governamentais investigadas, documentos formalizados pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) e documentos internacionais a eles associados e nas transcrições dos diálogos entre a pesquisadora e seus interlocutores. Com base na interlocução estabelecida entre os textos, foi possível compreender que a realidade pluridiscursiva acerca da educação bilíngue de surdos que se apresenta nas políticas nacionais e subnacionais se deve a acomodação de pontos de vista inconciliáveis intrínsecos as formas distintas de se conceber a inclusão e a experiência de ser surdo, mobilizados pelos múltiplos autores envolvidos no processo de configuração da oferta da escolarização para este público. Ademais, constatou-se que as reações-respostas de adesão, recusa, revalorização e complementação ao PNE-2014, promovidas no âmbito dos respectivos planos de educação do Distrito Federal, Minas Gerais e São Paulo, tiveram estreita relação com as experiências, condições materiais e concepções epistemológicas existentes em cada uma das realidades. Concluiu-se, assim, que em termos de contribuições para a edificação da política nacional de educação bilíngue de surdos, a incorporação da estratégia 4.7 no PNE, rompeu oficialmente com a tendência em atribuir exclusividade à escola comum do ensino regular como espaço apropriado à inclusão, fomentada pela política educacional inclusiva vigente no país. Em um gesto centrífugo, a proposição da oferta de educação bilíngue em escolas e classes bilíngues no referido texto, colaborou com o debate acerca da necessidade dos surdos de terem sua identidade linguística e cultural reconhecida e apoiada. Disso depreendeu a revisão da LDB para a incorporação da modalidade de educação bilíngue de surdos, como forma de garantir aos estudantes surdos, direitos linguísticos e educacionais que estão fora do escopo da Educação Especial. Fato consumado com a aprovação da Lei nº 14.191/2021 que, em termos de consolidação, inaugura uma nova era de negociações e operacionalizações no âmbito do Sistema Educacional Brasileiro.

**Palavras-chave:** política educacional; política linguística; educação bilíngue de surdos; movimento surdo; educação inclusiva.

## ABSTRACT

This thesis presents results of research that aimed to understand the process of setting up the national policy for bilingual education for the deaf, based on the relationships established between the deaf movement and Brazilian government bodies and instances. To this end, it focused on the clash around the maintenance of schools for the deaf triggered in the 2010 edition of the National Education Conference (Conae), its impact on the insertion of strategy 4.7 that deals with the provision of bilingual education for the deaf in the 2014 National Education Plan (PNE-2014), including intersections with district, Minas Gerais and São Paulo policies on education for the deaf, and the crowning granted by the institution of bilingual education for the deaf as an independent teaching modality in the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDB). The research had the co-participation of seven party representatives of the movement for the bilingual education of the deaf, five of whom were deaf activists and two listeners who were supporters. Guided by the theoretical-epistemological and methodological assumptions of the philosophy of language, the study was built by comparing statements contained in official documents produced by the investigated government bodies, documents formalized by the National Federation of Education and Integration of the Deaf (Feneis) and international documents to them associates and in the transcripts of the dialogues between the researcher and her interlocutors. Based on the interlocution established between the texts, it was possible to understand that the pluridiscursive reality about bilingual education for the deaf that is presented in national and subnational policies is due to the accommodation of irreconcilable points of view intrinsic to the different ways of conceiving inclusion and experience of being deaf, mobilized by the multiple authors involved in the process of configuring the offer of schooling for this public. In addition, it was found that the reactions-responses of adhesion, refusal, revaluation and complementation to the PNE-2014, promoted within the scope of the respective education plans of the Federal District, Minas Gerais and São Paulo, were closely related to the experiences, material conditions and existing epistemological conceptions in each of the realities. It was concluded, therefore, that in terms of contributions to the construction of the national policy of bilingual education for the deaf, the incorporation of strategy 4.7 in the PNE, officially broke with the tendency to attribute exclusivity to the common school of regular education as an appropriate space for inclusion, fostered by the inclusive educational policy in force in the country. In a centrifugal gesture, the proposition of offering bilingual education in bilingual schools and classes in the aforementioned text, collaborated with the debate about the need for the deaf to have their linguistic and cultural identity recognized and supported. From this came the revision of the LDB to incorporate the modality of bilingual education for the deaf, as a way of guaranteeing deaf students linguistic and educational rights that are outside the scope of Special Education. A fait accompli with the approval of Law nº 14.191/2021 which, in terms of consolidation, inaugurates a new era of negotiations and operations within the scope of the Brazilian Educational System.

**Keywords:** educational policy; language policy; bilingual education of the deaf; dull movement; inclusive education.

## LISTA DE SIGLAS

ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Apae	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAE	Comissão de Assuntos Econômicos
CBDS	Confederação Brasileira de Desportos Surdos
CCJ	Comissão de Constituição e Justiça
CED	Conselho de Educação do Distrito Federal
Ceds	Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conade	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência
Conae	Conferência Nacional de Educação
Coneb	Conferência Nacional de Educação Básica
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Corde	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência
CPD	Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência
<i>CRPD</i>	<i>Convention on the Rights of Persons with Disabilities</i>
DF	Distrito Federal
Dipebs	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
DRE	Diretoria Regional de Ensino
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FDE	Fórum Distrital de Educação
Febrapils	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais
Fenapas	Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Surdos
Feneis	Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos
FNE	Fórum Nacional de Educação
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GT	Grupo de Trabalho
<i>IDA</i>	<i>International Disability Alliance</i>

Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MP	Ministério Público
ONCB	Organização Nacional de Cegos do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
Pandes	Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo
PDE	Plano Distrital de Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PFDC	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PGR	Procuradoria Geral da República
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei da Câmara dos Deputados
PNE	Plano Nacional de Educação
Sase	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
Seduc/SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEE/MG	Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais
Seesp	Secretaria de Educação Especial
SF	Senado Federal
Semesp	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
Sinpro	Sindicato dos Professores
SNE	Sistema Nacional de Educação
SP	São Paulo
SER	Superintendências Regionais de Ensino
STF	Supremo Tribunal Federal
TCU	Tribunal de Contas da União
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
WFD	<i>World Federation of the Deaf</i>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estratégias relativas à oferta da educação bilíngue de surdos no PDE, PEE/MG e PEE/SP.....	43
Quadro 2: Síntese de dados alusivos aos diálogos entre a pesquisadora e os interlocutores ...	61
Quadro 3: Identificação das unidades semânticas por cores .....	72
Quadro 4: Propostas para elaboração da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos (Feneis, 2012) .....	124
Quadro 5: Documentos formalizados pela Feneis e lideranças surdas: incorporação de estratégias no PNE.....	127
Quadro 6: Excertos dos anexos: Reivindicação da Comunidade Surda (FENEIS, 2011a) ....	130
Quadro 7: Emedas ao Projeto de Lei nº 8.035/2010 propostas pela Feneis (setembro/2011)	153
Quadro 8: Comparação entre as estratégias 4.7 e 4.13 do PNE e 4.8 e 4.10 do PEE-SP.....	214
Quadro 9: Comparativo entre as estratégias para educação de surdos contidas na Versão Preliminar, no Projeto de Lei e na Versão Final (Lei nº 23.197/2018) do PEE-MG.....	231
Quadro 10: Propostas Conae-2018: provimento de profissionais especializados .....	252
Quadro 11: Argumentos pró e contra a aprovação do PL nº 4.909/2020.....	275

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema cronológico de organização da tese .....	32
Figura 2: Localização dos interlocutores de Minas Gerais e São Paulo.....	52
Figura 3: Localização das interlocutoras do Distrito Federal .....	54
Figura 4: Processo de formulação participativa do PNE .....	87
Figura 5: Neivaldo Zovico defendendo a escola bilíngue de surdos – Conae-2010 .....	96
Figura 6: Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda (2011) .....	102
Figura 7: Em defesa do Ines - Passeata em Brasília (maio/2011) .....	104
Figura 8: “Fechamento INES. Absurdo!” - Nelson Pimenta (24/03/2011) .....	108
Figura 9: Audiência com o Ministro da Educação Fernando Haddad (19/05/2011) .....	109
Figura 10: Audiência no Senado Federal (19 de maio de 2011).....	111
Figura 11: Manifestantes sobre o trio elétrico conduzindo a passeata (19/05/2011).....	112
Figura 12: Noite de velas diante do Congresso Nacional (19/05/2011) .....	113
Figura 13: Audiência na Procuradoria-Geral da República (20/05/2011) .....	114
Figura 14: Setembro Azul.....	116
Figura 15: Audiência na Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (01/12/2011) .....	119
Figura 16: Reunião na Casa Civil - Revogação do Decreto nº 6.571/2008 (2011) .....	121

Figura 17: Patrícia Rezende e Sandra Patrícia entregam a proposta de alteração do PL nº 8.035/2010 redigida pela Feneis ao deputado Angelo Vanhoni.....	152
Figura 18: 6ª Audiência Pública no Senado Federal – PLC nº 103/2012 (Meta 4).....	166
Figura 19: Encontro com o senador Álvaro Dias .....	167
Figura 20: Escola bilíngue para surdos - mulher bala .....	178
Figura 21: Membros da delegação da comunidade surda atentos à fala da Diretora de Políticas Educacionais da Feneis, Kátia Lucy Pinheiro (Conae-2014/Brasília) .....	182
Figura 22: Membros da delegação da comunidade surda (Conae-2014/Brasília).....	183
Figura 23: Conae rejeita - pela segunda vez - proposta de Educação para Surdos .....	190
Figura 24: Localização geográfica do Distrito Federal .....	194
Figura 25: Coordenações Regionais de Ensino do Distrito Federal .....	195
Figura 26: Localização geográfica do estado de Minas Gerais .....	196
Figura 27: Superintendências Regionais de Ensino SEE/MG.....	196
Figura 28: Localização geográfica do estado de São Paulo .....	197
Figura 29: Diretorias Regionais de Ensino - Grande São Paulo.....	197
Figura 30: Diretorias Regionais de Ensino - Interior de São Paulo.....	197
Figura 31: Diretorias Regionais de Ensino - Capital.....	197
Figura 32: Manifestação pró escola bilíngue em frente a SEEDF .....	204
Figura 33: Natália Duarte acompanhando a implementação da EBT .....	204
Figura 34: Crisiane Nunes Bez Batti - Diretora da Dipebs/Semesp/MEC (2020-2022).....	259
Figura 35: Priscilla Gaspar - Secretária Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência..	259
Figura 36: Monitoramento da estratégia 4.7 - Portal OPNE .....	265
Figura 37: Comparativo de matrículas dos estudantes com surdez e com deficiência auditiva na Educação Básica em geral e em escolas especializadas públicas e privadas.....	266
Figura 38: Movimento Educação Bilíngue de Surdos na LDB .....	271
Figura 39: Tramitação Bicameral do PL nº 4.909/2020 .....	274
Figura 40: Distribuição de matrículas de alunos com surdez na Educação Básica.....	283
Figura 41: Proposta Curricular – Caderno introdutório e Caderno I.....	296
Figura 42: Proposta Curricular – Cadernos II, III, IV e V.....	297
Figura 43: Estruturação da oferta da Educação Bilíngue de Surdos .....	301

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1: Síntese da busca por delegados da Conae-2010 .....	49
--	----

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: DELINEAMENTOS DA PROPOSTA.....</b>	<b>14</b>
1.1 Ponto de partida: como estabelecemos quem somos.....	15
1.2 Direito à língua.....	17
1.3 Gestão dos direitos linguísticos.....	18
1.4 O caráter heterogêneo da(s) língua(s).....	21
1.5 Pesquisar Com pela via do diálogo.....	23
1.6 A virada cultural do século XX, a linguística das línguas de sinais, a inclusão e o paradoxo na educação de surdos.....	25
1.7 A educação bilíngue de surdos em nosso tempo: dilemas impostos pelas tendências opostas no processo de configuração da política.....	28
<b>2 PESQUISAR COMO DIALOGAR: A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS SOB A ÓTICA DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM.....</b>	<b>34</b>
2.1 Bakhtin nos convoca ao diálogo também sobre a educação de surdos.....	36
2.2 Quanto mais vozes alcançadas, mais sentidos conhecidos.....	37
2.3 Uma teia de diálogos possível dentro de uma cadeia de possibilidades infinitas.....	42
2.4 A procura por interlocutores elegíveis ao diálogo: percursos e percalços.....	44
2.4.1 Primeira etapa: instituições compositoras da comissão de elaboração dos planos..	45
2.4.2 Segunda etapa: delegados Conae-2010.....	47
2.4.3 Terceira etapa: lideranças do movimento surdo.....	50
2.5 O planejamento dos encontros entre a pesquisadora e seus interlocutores.....	55
2.6 O diálogo entre a pesquisadora e seus interlocutores.....	59
2.7 Interlocutores da pesquisa: as vozes que integram a realidade múltipla centrífuga.....	79
<b>3 A CONFIGURAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO PNE.....</b>	<b>85</b>
3.1 Conae-2010: escolas e classes bilíngues de surdos são rejeitadas.....	87
3.1.1 A metodologia utilizada na Conae-2010.....	88
3.1.2 A deliberação das emendas relativas à educação de surdos na Conae-2010.....	93
3.2 Os discursos se acirram, as bandeiras se elevam: escolas bilíngues já!.....	102
3.3 Nenhum direito a menos: a manipulação das palavras na estratégia 4.7 do PNE.....	127
3.3.1 Tramitação do Projeto de Lei nº 8.035/2010 na Câmara dos Deputados.....	150
3.3.2 Tramitação do Projeto de Lei da Câmara nº 103/2012 no Senado Federal.....	162
3.3.3 O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa.....	171

<b>4 EM DIÁLOGO COM O PNE: PLANOS SUBNACIONAIS DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>176</b>
4.1 Conae-2014: o disciplinamento do regime de colaboração.....	176
4.2 Os desdobramentos das deliberações da Conae-2014 na composição dos planos distrital, mineiro e paulista de educação.....	192
4.2.1 Breve apresentação dos entes federativos investigados .....	193
4.2.2 O primado da escola bilíngue e da Lei Distrital nº 5.016/2013 no PDE .....	198
4.2.3 Educação bilíngue de surdos no PEE-SP: um texto monologado e impreciso.....	213
4.2.4 O eco da estratégia 4.7 do PNE no PEE-MG: facultar e proporcionar escolhas...	228
4.3 Descontinuidades nas políticas educacionais e a educação bilíngue de surdos .....	249
4.3.1 Encaminhamentos referentes à Libras, ao sujeito surdo e à educação bilíngue mobilizados na gestão de Jair Messias Bolsonaro .....	257
<b>5 LEI Nº 14.191/2021: A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS CONVERTIDA EM MODALIDADE DE ENSINO .....</b>	<b>268</b>
5.1 Movimento pela incorporação da Educação Bilíngue de Surdos na LDB .....	271
5.2 Educação Bilíngue de Surdos na LDB: apesar de positiva, é um grande desafio .....	281
5.2.1 Escassez de ambientes educacionais favoráveis a imersão na Libras .....	282
5.2.2 A iniciativa, a qualidade do diálogo e o regime de colaboração.....	288
5.2.3 O alinhamento interinstitucional no desenvolvimento do ensino bilíngue.....	291
5.2.4 Demanda por profissionais surdos e ouvintes comprovadamente bilíngues .....	302
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>313</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>323</b>
<b>APÊNDICE A- Membros das instituições que integraram a comissão de elaboração dos Planos Distrital, Mineiro e Paulista de Educação.....</b>	<b>342</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....</b>	<b>346</b>
<b>APÊNDICE C - Roteiro para a condução do diálogo com os interlocutores .....</b>	<b>348</b>
<b>APÊNDICE D – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).....</b>	<b>353</b>
<b>APÊNDICE E - Propostas referentes à educação de surdos integradas aos documentos da Conae-2010.....</b>	<b>355</b>
<b>APÊNDICE F - Emendas relativas à educação bilíngue de surdos Conae-2014 .....</b>	<b>365</b>

## 1 INTRODUÇÃO: DELINEAMENTOS DA PROPOSTA

O problema de pesquisa gerador desta tese de doutorado tem sua origem em estudos que foram desenvolvidos em nível de mestrado e que tiveram seus resultados apresentados na dissertação intitulada “A educação de surdos nos Planos Estaduais e Distritais de Educação”, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de Marília, estado de São Paulo.

Ao investigar as diretrizes legais relativas à oferta da educação para estudantes surdos, enfocando as estratégias previstas no Plano Nacional de Educação PNE (2014) instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e respectivos Planos Estaduais e Distrital de Educação, constatei que embora os estados e o Distrito Federal estejam formalmente condicionados<sup>1</sup> a corresponder as disposições do plano nacional, os textos finais – aprovados e sancionados por lei –, variam entre si, acomodando proposições divergentes para a operacionalização da educação de surdos, sobretudo no que tange à configuração da oferta da educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa escrita).

Logo, a identificação de oscilações entre as propostas presentes nos 28 documentos analisados desencadeou a necessidade de uma nova investigação que se edifica para além dos Planos de Educação e tem como eixo as seguintes questões: Com quais concepções de sujeito, língua e inclusão os propositores e decisores de políticas educacionais operam quando se trata da configuração da oferta da educação para estudantes surdos? Por que as diferentes perspectivas colocadas em disputa suscitaram a instauração de uma política independente de educação bilíngue de surdos e, portanto, a desvinculação da matéria dos domínios da Educação Especial? Considerando que no Brasil as esferas de governo têm responsabilidade conjunta pela garantia do direito à educação, devendo atuar em regime de colaboração, de que maneira as alternativas convencionadas no âmbito das políticas nacionais de educação de surdos tem repercutido nas políticas subnacionais e, conseqüentemente, nas possibilidades de concretização da educação de surdos na perspectiva bilíngue?

Ao propor-me esclarecer essas dúvidas com o objetivo de compreender o processo de configuração da política nacional de educação bilíngue de surdos, em curso, sem perder de

---

<sup>1</sup> Pontuo a existência de um condicionamento formal entre os entes federados no que tange à composição dos Planos de Educação, em função das determinações previstas no Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, bem como nos Artigos 8º da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e 8º da Lei nº 13.005 (Plano Nacional de Educação), os quais preveem o regime colaborativo e a articulação dos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais de ensino na elaboração de diretrizes, objetivos, metas e estratégias e no desenvolvimento da educação por meio de ações integradas.

vista que sua formulação parte de uma iniciativa legítima do movimento surdo, sendo, portanto, endereçada aos membros da comunidade surda, e que “[...] na militância, o protagonista não pode ser, jamais, aquele que fala de um lugar privilegiado, mas sim aquele que vivencia a opressão cotidianamente” (SILVA, 2017, p. 687), procurei traçar um plano de investigação que me permitisse ouvir dos próprios interessados na política, os quais inclusive integraram o processo de composição do PNE (2014) e dos respectivos planos subnacionais de educação, como se deu o processo de produção desses textos, que concepções de sujeito, língua e inclusão foram mobilizadas na elaboração das propostas, quais suas impressões acerca regulamentação da oferta da educação bilíngue de surdos incluídas nesses documentos e que políticas linguísticas e educacionais para surdos esperam do Estado.

Contudo, do amplo universo composto pelas intersecções entre o PNE e os 27 planos subnacionais (estaduais e distrital) que me permitiram identificar a variedade de propostas relativas à operacionalização da oferta da educação bilíngue de surdos Brasil afora, me ative as interlocuções que envolveram o processo de elaboração de quatro desses 28 documentos examinados, com vistas à compreensão do processo de produção dos textos como meio de obter pistas para o esclarecimento das questões propostas neste estudo.

A ideia de investigar o macrocontexto de produção do PNE e, posteriormente, estabelecer a intersecção com os mesocontextos de elaboração dos planos distrital, mineiro e paulista de educação se deveu ao fato de que esses planos subnacionais, em específico, apresentam propostas contraditórias entre si no que concerne configuração da educação bilíngue de surdos, as quais além de não convergirem integralmente com o PNE, contrastam-no tanto critérios positivos, no sentido de corresponderem aos anseios da comunidade surda, quanto negativos, por integrarem diretrizes operacionais que se afastam, e muito, daquilo que a comunidade surda entende e espera como política educacional na perspectiva bilíngue.

### **1.1 Ponto de partida: como estabelecemos quem somos**

Como um alguém *a priori*, o indivíduo acontece em um corpo dotado de certas disponibilidades sensoriais e motoras. Porém, é quando ele encontra e é encontrado por um outro alguém com quem experiencia o não-eu que recebe o mundo singularizado (LUZ, 2013).

A propósito, Volóchinov (2018) assente que o indivíduo biológico, dotado de sua própria constituição, é uma unidade real, assim como são reais o sistema psíquico e o conjunto de condições cotidianas determinantes de sua vida. Porém, assevera que como

proprietário dos conteúdos da sua consciência, como autor das suas ideias, como uma personalidade responsável por suas ideias e desejos, ele é um fenômeno puramente socioideológico.

Depreende-se disso que o conteúdo do psiquismo individual é social por natureza, pois o nível de consciência desse indivíduo acerca da própria individualidade está inteiramente condicionado pelos fatores socioideológicos (VOLÓCHINOV, 2018).

Orientada por tais fundamentos, admito a surdez como marca da individualidade da pessoa surda. No entanto, ao concordar com Volóchinov (2018, p. 12), que todo organismo integra um meio social específico e que sua constituição individual é gestada no tempo e no espaço das relações abarcando “[...] significações ideológicas mutáveis sujeitas às suas próprias leis sócio-históricas”, ocupo-me em sustentar que a constituição de si como surdo transcende a condição orgânica, estando intimamente condicionada à relação estabelecida com o(s) outro(s) que, por intermédio da linguagem, significam o indivíduo surdo, a si mesmos e o mundo.

Em outros termos, não há nesta tese a intenção de apagar a materialidade do corpo com surdez (que existe), mas de argumentar, sob a perspectiva da filosofia da linguagem, que a constituição do indivíduo com surdez como surdo descende da combinação da materialidade do seu corpo com o que sobre ele se inscreve, o define, e ele acolhe para si, uma vez que “Dentro do organismo, o psiquismo é extraterritorial. É o aspecto social que penetrou no organismo de um indivíduo.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 138).

Conforme Volóchinov (2018), um corpo físico só ultrapassa os limites da sua existência particular quando adquire significação. Contudo, a significação só é possível no território interindividual. Mas para que esse território se estabeleça, “É necessário que esses dois indivíduos sejam *socialmente organizados*, ou seja, componham uma coletividade – apenas nesse caso um meio sócio pode formar-se entre eles.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 97, grifos do autor).

Estabelecer quem somos é, portanto, com o apoio do nosso outro linguístico, “[...] passar da sensação para o ‘sentido’, ascender do mundo perceptivo para o conceitual” (SACKS, 1998, p. 74, grifo do autor), pois, “A consciência individual não só é incapaz de explicar algo nesse caso, mas, ao contrário, ela mesma precisa de uma explicação que parta do meio social e ideológico.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 97).

Conforme Bakhtin (2018, p. 329), “A vida é dialógica por natureza.” E, segundo Luz (2013), é justamente deste anseio por contato interpretante e comunicante consigo mesmo e com o nós que as línguas surgem entre os humanos.

Enquanto somos inseridos no mundo, experienciamos a algo e a seu específico nome em determinado idioma juntos. Esta é a *dimensão subjetiva* da condição humana: um alguém como um ser biológico, psíquico e comunicante, singularizando-se nas experiências de mundo, entre Outros linguísticos. (LUZ, 2013, p. 18, grifos do autor).

Conclui-se assim, que o individual é um fenômeno social. E tal é a força das línguas na vida humana que estas se tornam fator de agregação. A isso os sociolinguistas<sup>2</sup> denominam “comunidade linguística”.

## 1.2 Direito à língua

Ao conceber a língua como fator de agregação entre os indivíduos, é apropriado pensar que a sua sobrevivência está condicionada à inter-relação entre os falantes. Nesse sentido, preservar a língua é preservar a comunidade linguística e vice-versa. Conseqüentemente, quando há situações em que o intercâmbio entre falantes de uma língua se encontra prejudicado, faz-se necessário intervir em defesa da língua e da comunidade linguística. A isso chamamos direitos linguísticos.

Baseada nessa lógica, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), cujo desígnio é afiançar os direitos linguísticos universais, define comunidade linguística como “[...] toda a sociedade humana que, assentada historicamente em um espaço territorial determinado, reconhecido ou não, se autoidentifica como povo e desenvolve uma língua comum como meio de comunicação natural e de coesão cultural entre seus membros” (UNESCO, 1996, p. 23-24).

Sendo que, com vistas a plenitude desses direitos, caracteriza o espaço territorial não somente “[...] como área geográfica onde vive esta comunidade, mas também como um espaço social e funcional imprescindível para o desenvolvimento da língua.” (UNESCO, 1996, p. 24). Isso posto, o regulamento pondera que “[...] estão também em seu próprio território e pertencem a uma comunidade linguística as coletividades que [...] estão assentadas em um espaço geográfico compartilhado com os membros de outras comunidades linguísticas de historicidade similar.” (UNESCO, 1996, p. 24).

---

<sup>2</sup> A Sociolinguística é uma das subáreas da Linguística e estuda a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo. (**O que é sociolinguística**, 2015). Disponível em: <https://blog.editoracontexto.com.br/o-que-e-sociolinguistica/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

A partir desses parâmetros, é possível concluir que ao localizarem-se dentro dos limites territoriais que formam o Brasil, se autodeclararem povo surdo e terem desenvolvido uma língua em comum e de coesão cultural entre si, a comunidade de pessoas surdas do Brasil constitui uma comunidade linguística. Sendo assim, nesta tese qualifico o coletivo surdo sinalizante da Libras como legatário dos direitos linguísticos universais, uma vez que seus membros requerem o direito de constituírem na relação com seus pares e terem sua identidade cultural e linguística reconhecida e apoiada.

Logo, ao conceber a educação como um pilar dessa construção, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996), considera que:

Artigo 24

Toda comunidade linguística tem direito a decidir qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis educacionais dentro de seu território: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, técnico e profissional, universitário e educação de adultos.

Artigo 25

Toda comunidade linguística tem direito a dispor de todos os recursos humanos e materiais necessários para conseguir o grau desejado de sua língua em todos os níveis da educação dentro de seu território: profissionais devidamente formados, métodos pedagógicos adequados, manuais, financiamento, locais e equipamentos, meios tecnológicos tradicionais e inovadores. (UNESCO, 1996, p. 33-34).

### 1.3 Gestão dos direitos linguísticos

Ao coabitarem um mesmo território – enquanto espaço geográfico e social –, com membros de outras comunidades ou grupos<sup>3</sup> linguísticos, o exercício dos direitos linguísticos de uma comunidade linguística, preconizados pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, “[...] tem que ser regido pelo respeito entre todos e dentro das máximas garantias democráticas”. (UNESCO, 1996, p. 25).

À vista disso, é preciso situar que existem dois tipos de gestão das situações linguísticas. A primeira, denominada gestão *in vivo*, procede das práticas sociais e “[...] refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de comunicação com que se confrontam cotidianamente [...]” (CALVET, 2007, p. 69). Segundo, Calvet (2007, p. 74), nesta seara, “[...] a mudança se propaga da prática dos falantes por uma forma de consenso”, não por imposição de uma decisão oficial, com um decreto ou uma lei.

---

<sup>3</sup> De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996, p. 25) grupo linguístico é “[...] toda coletividade humana que compartilha uma mesma língua e que está assentada no espaço territorial de outra comunidade linguística, mas sem uma historicidade equivalente, como acontece com os imigrantes, refugiados, deportados ou membros de diásporas.”

Ao contrário, a gestão *in vitro* tem caráter de poder e aqui o Estado ora constringe os cidadãos e ora constringe as instituições, dispondo essencialmente da lei para resolver, ou ao menos tentar resolver, os dilemas do plurilinguismo<sup>4</sup>.

Dito isso, tendo por base que de acordo com Calvet (2007, p. 75 ) “[...] o direito só pode intervir sobre o que é juridicamente definível”, ao abordar o direito linguístico da comunidade surda sinalizante da Libras, este estudo trata diretamente da “[...] intervenção da lei no domínio da forma, do uso ou da defesa das línguas”<sup>5</sup> e, portanto, da gestão *in vitro* das situações linguísticas.

Há que se considerar, porém, que as línguas não podem ser decretadas, pois ao emergirem da inter-relação entre indivíduos socialmente organizados, encontram-se em um processo ininterrupto de formação e evoluem sob a pressão de fatores históricos e sociais (CALVET, 2007; VOLÓCHINOV, 2018). Sendo assim, o que é certo é que os Estados intervêm frequentemente no domínio linguístico e, imbuídos do desejo de acompanhar a mudança e atuar sobre ela, controlam os comportamentos linguísticos, no uso das línguas, tendo como tática o suporte jurídico (CALVET, 2007).

Portanto, se a política linguística é, em última análise, da alçada dos decisores, “[...] fazer política linguística, pela própria noção de *intervenção sobre as línguas*, sem a qual ela não existe, é atuar para um mundo mais justo neste campo específico das línguas e dos seus usos” (OLIVEIRA, 2016, p. 386, grifos do autor). Em outros termos, se as escolhas *in vitro* forem na contramão da gestão *in vivo* e dos sentimentos linguísticos dos falantes, as relações podem ser, às vezes, conflituosas (CALVET, 2007).

Atentando-me para essa constatação, concluo, com base em Calvet (2007, p. 71, grifos do autor) que

[...] a política linguística vê-se então diante, ao mesmo tempo, dos problemas de coerência entre os objetivos do poder e as soluções intuitivas que são frequentemente postas em prática pelo povo, bem como do problema de certo controle democrático, a fim de não deixar os “decisores” fazerem o que bem entendam.

<sup>4</sup> Me servirei da noção bakhtiniana do termo plurilinguismo nesta pesquisa, segundo a qual o “[...] caráter heterogêneo da língua não apenas do ponto de vista linguístico, restrito a questões dialetológicas, mas em uma abordagem discursiva, segundo a qual, em uma enunciação concreta, confrontam-se diferentes perspectivas socioideológicas” (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, p. 66).

<sup>5</sup> Quando se trata da forma e do uso das línguas, a lei, se posta em prática, obriga o cidadão a, por exemplo, “[...] falar uma língua em uma determinada situação e de determinada maneira” (CALVET, 2007, p. 84). Por outro lado, no que tange a defesa das línguas, a lei atua no sentido de proteger o direito que os indivíduos têm a uma língua, obrigando as instituições a assegurar este direito.

Nessa conjuntura, no que concerne a situação linguística dos surdos brasileiros sinalizantes, compactuo com as formulações de Calvet (2007), quando se reporta aos linguistas “nativos” – pessoalmente implicados nas situações linguísticas nas quais intervinham –, com quem dialoga para dizer que em comunidades linguísticas em que duas ou mais línguas diferentes são usadas, existe uma situação conflituosa entre uma língua dominante (elevada) e as línguas dominadas (rebaixadas) e, como efeito, a coexistência dessas línguas não é harmoniosa.

Partindo do pressuposto da teoria da autorregulação, poderíamos considerar que a difícil situação de línguas minoritárias<sup>6</sup> “[...] seja resultado de uma ausência de demanda social: essas línguas existem, mas não tem utilidade social e estão, por conta disso, condenadas a desaparecer.” (CALVET, 2007, p. 35).

Todavia, as contribuições trazidas por linguistas nativos e reiteradas por Calvet (2007), ressignificam a noção de normalização linguística atribuindo-lhe um sentido militante, uma vez que indicam a possibilidade de a oferta linguística estar pautada na intervenção humana sobre a demanda social.

Nas palavras de Calvet (2007, p. 35): “[...] se dois grupos reivindicam, digamos que por razões identitárias, o direito a suas línguas, essas línguas têm então, *ipso facto*, um papel e um lugar na sociedade.” E como bem assinala o autor: “Esse deslocamento tem, ao menos, o mérito de nos lembrar que na *política linguística* há também *política* e que as intervenções na língua ou nas línguas têm um caráter eminentemente social e político.” (CALVET, 2007, p. 36, grifos do autor).

Nesse sentido, supor que a língua dominante é a única autorizada a assumir um papel instrumental e que a língua dominada está associada somente a valores sentimentais,

[...] é desconsiderar os processos políticos e sociais que levaram essas línguas a tais funções. Se repensarmos o modo como os valores dessas línguas foram, ao longo da história, distribuídos na balança social, veremos que a instrumentalidade das línguas minoritárias não precisa ser limitada para sempre. (MAY, 2005 apud SILVA, 2017, p. 670)<sup>7</sup>.

<sup>6</sup> Conforme Altenhofen (2013), as línguas denominadas minoritárias são línguas com *status* socioeconômico mais baixo. Elas são comumente pertencentes a grupos não tão prestigiados socialmente, culturalmente ou politicamente como os grupos de línguas majoritárias, para os quais, intrinsecamente, são dispensados prestígios na inter-relação socioeconômica.

<sup>7</sup> MAY, S. Language rights: moving the debate forward. **Journal of Sociolinguistics**, Oxford, v. 9, n. 3, p. 319-347, 2005.

Ocupando-se da dimensão histórico-social e do caráter ideológico e de classe da língua, alusivos à filosofia da linguagem, Ponzio (2019, p. 137) nos assessorava com a máxima de que

[...] em uma sociedade dividida em classes, a comunidade linguística não pode coincidir com uma única classe e que, portanto, apesar de responder ideologicamente a interesses de classes, o signo verbal não tem somente um único sentido, mas possui o traço da “pluriacentuação”, isto é, nele se entrecruzam acentos ideológicos que seguem tendências diferentes.

#### 1.4 O caráter heterogêneo da(s) língua(s)

Ao partir do pressuposto de que o desenvolvimento de políticas educacionais dedicadas à configuração da oferta da educação bilíngue em Libras e Língua Portuguesa escrita, tem intrínseca relação com a garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda do Brasil, esta pesquisa se ancora na premissa da qualidade pluriacentual do signo.

Nesse sentido, sua elaboração deriva da concepção de que para abordar o direito ao bilinguismo sob o viés político educacional, faz-se necessário pensar a coexistência de membros de comunidades linguísticas distintas em um mesmo espaço geográfico, mas, sobretudo, a maneira como as inter-relações entre essas comunidades tem desencadeado a distribuição de valores desiguais às línguas e nutrido assimetrias sociais entre a coletividade surdas sinalizante de línguas de sinais e o coletivo ouvinte falante oficial do Estado ao longo da história.

Reportando-se aos estudos de viés histórico realizados por Lane (1988), Sánchez (1990), Skliar (1997), Réé (1999) e Moura (2000), os quais abordam acontecimentos ocorridos especialmente entre os séculos XVI a XX, Lodi (2005, p. 411) demonstra que o foco dos debates em torno da educação de surdos, desenvolvido mundo afora,

[...] sempre esteve relacionado a questões ligadas à(s) língua(s), ou seja, se os surdos deveriam desenvolver a linguagem oral (acompanhada ou não de sinais) e, assim, sua educação ser realizada e pensada a partir da língua utilizada pelos ouvintes ou se deveria ser permitido a eles (já que essa educação sempre foi determinada por ouvintes que se autoatribuíram poder para a tomada dessa decisão) o uso da língua de sinais, cujo reflexo seria também sentido nas esferas educacionais.

Preocupado em discutir formalmente este tratamento de que os surdos foram alvo, Ladd (2013, p.31, grifo do autor) concebe as “[...] comunidades Surdas como tendo sido objeto de *colonização*.” Em outras palavras, o pesquisador e ativista britânico surdo defende que as coletividades de pessoas surdas têm sido subordinadas em uma relação de poder

desigual, em que o corpo social Ouvinte, além de controlar e reinar sobre elas, também se esforça por impor-lhes a sua ordem cultural.

Ciente de que adota uma abordagem essencialista<sup>8</sup>, quando Ladd (2013) utiliza os termos “Surdo” e “Ouvinte”, grafados com a letra inicial maiúscula em sua obra, tem intencionalmente o objetivo de demarcar a relação opositiva expressa pelos Surdos quando se referem aos não-Surdos, semelhante aos teóricos negros e feministas quando se referem ao “Branco” e ao “Homem”. Sendo que quando diz “Surdo”

[...] refere-se àquele que nasceu surdo ou que ensurdeceu cedo (às vezes mais tarde) na infância, para quem as línguas gestuais, as comunidades e culturas do coletivo Surdo representam sua experiência primária e fidelidade, muitos dos quais percebem sua experiência como essencialmente semelhante a outras minorias linguísticas. (LADD, 2013, p. XIV).

Ademais, quando discorre sobre essa relação colonialista, Ladd (2013, p. 33) sustenta que embora o colonialismo seja tradicionalmente compreendido como um ato impulsionado por questões econômicas, “[...] aqueles que foram colonizados afirmam que a cultura é muitas vezes o campo de batalha em que a hegemonia colonial é estabelecida e que a libertação ou independência colonial não pode ser bem-sucedida sem a ‘descolonização da mente’<sup>9</sup>”.

Examinada sob lentes bakhtinianas, esta afirmação de Ladd (2013) faz todo sentido, visto que Bakhtin nos propõe a compreensão de cultura como “[...] uma composição de discursos *que retêm a memória coletiva* e em relação aos quais é necessária uma tomada de posição. E é essa interação dialógica e opinante que gera movimento e transformações, afastando do sujeito o assujeitamento.” (TODOROV<sup>10</sup>, 1981 apud PIRES, 2002, p. 42, grifos da autora). Nas palavras de Karnopp e Klein (2016, p. 97) essa concepção está

[...] intimamente ligada a uma nova atitude em relação à linguagem, pois a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas. Assim, consideramos que, se a cultura de fato regula nossas práticas sociais, então aqueles que precisam ou desejam influenciar o que ocorre no mundo ou o modo como as coisas são feitas necessitarão, grosso modo, ter a “cultura”, de alguma forma, em suas mãos, para moldá-la e regulá-la de algum modo ou em certo grau.

8 Ancorando-se no conceito “essencialismo estratégico” introduzido pelo teórico indiano Gayatri Chakravorty Spivak na década de 1980, Ladd (2013) defende que em um espaço acadêmico, primeiro é importante que haja um espaço estabelecido para que as contranarrativas dos grupos minoritários existam em si mesmas, como um polo em torno do qual o pensamento de resistência possa ser organizado. Examiná-las e qualificá-las é um segundo passo. No que diz respeito a perspectiva essencialista, trata-se de uma abordagem na qual as diferenças são gerenciadas como um conjunto cristalino e autêntico de características partilhado pelos membros de um coletivo, em nome de uma identidade fixa que não se altera ao longo do tempo. (SILVA; MARTINS, 2020).

<sup>9</sup> Expressão elaborada por Wa Thiong’O, em 1986.

<sup>10</sup> TODOROV, Tzvetan. **Mikhail Bakhtine**: le principe dialogique. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

Nessa direção, consciente de seu estatuto de pessoa surda e da necessidade de uma tomada de posição combativa ao que podemos denominar hegemonia ‘Ouvinte’, Ladd (2013) toma a cultura como campo de luta em torno de significação social e nos provoca com uma potente contranarrativa que se presta à ruptura de discursos patologizantes de sua experiência de vida.

Ademais, o autor convoca a todo e qualquer investigador de culturas minoritárias a se autoquestionar sobre a representatividade que possui para as comunidades minoritárias e, no caso da comunidade surda, nos propõe construir uma visão centrada na ‘experiência Surda’ (LADD, 2013) de forma a encontrar uma base de trabalho para uma nova leitura, para uma “[...] virada epistemológica de mudanças na estrutura dos discursos fixados nos últimos séculos, sob a perspectiva do colonizador ouvinte que edificaram barreiras, impedindo a conquista do espaço e reconhecimento acadêmico pelos subalternos surdos.” (FERNANDES; TERCEIRO, 2019, p. 17).

Consonante a esse posicionamento, Blommaert (2005, p. 403 apud Silva, 2017, p. 686, tradução da autora)<sup>11</sup> pondera também que na condição de pesquisadores, precisamos começar a entender “[...] o que as pessoas realmente fazem com a linguagem, o que a linguagem faz com elas, o que a linguagem significa para elas, e em que modos específicos a linguagem importa para elas.”

Em síntese, quando Calvet (2007), Ladd (2013) e Blommaert (2005) discutem as relações conflituosas e contínuas que envolvem o campo dos direitos linguísticos, o papel da contranarrativa no combate ao processo de assimilação orquestrado pelos discursos construídos sob a perspectiva do colonizador, e o compromisso do pesquisador do campo das Ciências Humanas em não ‘roubar a cena’ do sujeito principal de sua pesquisa para si, nos provocam a posicionar-se “[...] contra qualquer tendência de monologização da existência humana, isto é, de negar a existência de um outro *eu* com iguais direitos e iguais responsabilidades”. (FARACO, 2009, p. 76, grifo do autor).

### **1.5 Pesquisar Com pela via do diálogo**

Em sintonia com Calvet (2007), Ladd (2013) e Silva (2017), penso que muito embora o dialogismo “[...] seja a fonte de frustração, da dor e do perigo que temos de enfrentar em um

---

<sup>11</sup> BLOMMAERT, J. Situating language rights: English and Swahili in Tanzania revisited. *Journal of Sociolinguistics*, Oxford, v. 9, n. 3, p. 390-417, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1360-6441.2005.00298.x>

mundo tão dominado pelo incognoscível, também constitui a necessária precondição para qualquer liberdade que possamos conhecer” (CLARK; HOLQUIST, 2008, p. 362).

Nas palavras de Faraco (2009, p. 76), “Uma atitude monológica ou um modelo monológico do mundo autocentrado e insensível as respostas do outro; não as espera e não reconhece nelas nenhuma força decisiva; pretende ser a última palavra”.

Dessa maneira,

Como forma de sobrepujar o monologismo, só há, para Bakhtin, a via do diálogo sem fim, que ele considera a única forma de preservar a liberdade do ser humano e de seu inacabamento; uma relação, portanto, em que o outro nunca é reificado; em que os sujeitos não se fundem, mas cada um preserva sua própria posição de extraespacialidade e excesso de visão e a compreensão daí advinda. (FARACO, 2009, p. 76).

A respeito da palavra diálogo, Faraco (2009, p. 68, grifos do autor) nos adverte que no uso corrente, é comum nos depararmos com “[...] uma significação social marcadamente positiva, que remete a ‘solução de conflitos’, a ‘entendimento’, a ‘geração de consenso’”. Todavia, essa significação não coincide com o pensamento de Bakhtin (2014) e Volóchinov (2018), haja vista que eles não são teóricos do consenso. “Ao contrário, tentam dar conta da dinâmica das relações dialógicas num contexto social dado e observam que essas relações não apontam apenas na direção das consonâncias, mas também das multissonâncias e dissonâncias.” (FARACO, 2009, p. 68).

Dessa forma, embora reconheça que Bakhtin (2014) e Volóchinov (2018) não tenham se manifestado especialmente sobre Educação, ao qualificar o diálogo como um espaço de tensão entre diferentes perspectivas socioideológicas, trouxeram contribuições de grande pertinência para este estudo, porque forneceram meios para compreender que o embate em torno da oferta da educação bilíngue para estudantes surdos, em curso no Brasil, não se resume a procura pela proteção e promoção da Libras, nem mesmo tem a intenção de minimizar as contribuições que a vertente inclusiva procura trazer para o campo da educação.

Ao contrário, ele evidencia a preocupação com os sujeitos que sinalizam e com seus anseios de libertar as políticas educacionais da lógica homogeneizadora que subestima o corpo surdo e subordina as línguas de sinais e alargá-la com novos significados que permitam iniciativas mais consistentes e comprometidas com a garantia dos direitos do povo surdo, em toda a sua heterogeneidade.

## **1.6 A virada cultural do século XX, a linguística das línguas de sinais, a inclusão e o paradoxo na educação de surdos**

De acordo com Fernandes e Moreira (2014, p. 53), o que delineava a forma surda de ser até o século XIX, era prioritariamente a diferença linguística, concebida pelo fato de as pessoas surdas utilizarem línguas de sinais, diferentemente das ouvintes-falantes. Em vista disso, “[...] as instituições europeias que se dedicavam à educação de surdos experimentavam práticas diversas”. (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2021, p. 2).

Todavia, Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2021) observam que em um ímpeto de homogeneizar ações, os professores de surdos passaram a organizar congressos para discutir o melhor método a ser utilizado na educação de surdos ao longo do século XIX. Fruto dessas discussões, a decisão pelo método oral puro despontou no Congresso de Paris (1878), foi renunciada durante o Congresso Nacional de Lyon (1879) e veio a ser consolidada em 1880, no “Congresso Internacional para o melhoramento do destino dos Surdos-Mudos”, ocorrido em Milão, na Itália.

A despeito dos interesses e condutas estratégicas que permitiram “[...] “afinar” uma orquestra com práticas até então variadas” (RODRIGUES; VIEIRA-MACHADO; VIEIRA, 2021, p. 18), importa dizer que a decisão por converter os surdos-mudos em surdos-falantes, ratificada em Milão, impactou significativamente a educação dos surdos, pois a língua de sinais foi banida do ensino para não comprometer o sucesso da reparação do não-ouvinte por meio da oralização.

Conforme Witches (2018), havendo perdurado por quase um século na educação, o método oral voltou a ser contestado na segunda metade do século XX, porque a proliferação de identidades culturais no interior das democracias ocidentais e o desbloqueio da era linguística das línguas de sinais, proveniente do trabalho pioneiro do linguista estadunidense William Stokoe e de seus colegas surdos Dorothy Carterline e Carl Croneberg, favoreceram o deslocamento da noção de surdez como deficiência para a acepção de surdez como uma marca da individualidade de quem se constitui pela via da diferença linguístico-cultural.

Ao tratarem dos marcadores culturais implicados na forma de vida surda, Witches e Lopes (2018), afirmam que a relação entre surdez e a noção de cultura está associada à própria ideia que se tem de cultura. Segundo os autores, se antes cultura era entendida como única e universal por estar subordinada à concepção de homem uniforme, com o estabelecimento dos Estudos Culturais na segunda metade do século XX, o constructo da universalidade passou a ser relativizado pela argumentação acerca da coexistência de

diferentes culturas, fundamentada pela interpretação do homem a partir da correlação com seu próprio contexto.

Ao conferirem possibilidades para fazer oposição à redução da pessoa com surdez à sua constituição orgânica, tanto os Estudos Culturais quanto o reconhecimento linguístico da língua de sinais, realizado por Stokoe e seus colaboradores, operaram condições para a inauguração dos Estudos Surdos como um campo que reúne esses movimentos e vem produzindo outros sentidos acerca do que vem a ser surdo e do modo como sua educação deva ser conduzida. Estudos cuja noção de cultura e identidade surda emerge e nos quais encontro suporte para fundamentar as discussões realizadas nesta pesquisa.

Com o estabelecimento dos Estudos Surdos, a circulação de substantivos como comunidade surda, cultura surda, identidade surda, diferença surda e mundo surdo, demarcam uma forma de viver a surdez como um campo de lutas indissociável do desejo dos surdos de combater as assimetrias linguísticas e, portanto, socioculturais e educacionais, as quais “[...] se ampliam e diversificam, segundo suas realidades locais e nacionais” (KLEIN, 2001, p. 1).

De acordo com Brito, Neves e Xavier (2013), no que concerne ao engajamento político da comunidade surda no Brasil, o ativismo surdo emergiu do movimento social das pessoas com deficiência na década de 1980, e se consolidou nos anos 1990, quando empreendeu uma campanha nacional pela oficialização da língua de sinais brasileira.

Entre os eventos promovidos pelo movimento social das pessoas com deficiência que favoreceram a fundação do movimento surdo, Brito, Neves e Xavier (2013) destacam o “1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes”, realizado na cidade de Brasília/DF, em 1980, o “2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes”, promovido em Recife/PE, no ano de 1981 e o “3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes”, sediado em São Bernardo do Campo/SP, em 1983, pois eles permitiram estabelecer e fortalecer as pautas de reivindicações específicas da comunidade surda.

Além disso, em entrevista concedida a Brito (2013), a acadêmica e ativista surda Ana Regina e Souza Campello conta que a deliberação pela organização de federações nacionais por tipo de deficiência no “3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes”, a levou a criar uma entidade nacional para representar os surdos.

Em 1987, os representantes surdos agremiados a entidade supracitada, assumiram a gestão da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida) e transformaram-na em Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). (BRITTO; NEVES; XAVIER, 2013).

Conforme Souza (1998), ao se apropriarem da Feneida transformando-a em Feneis, os líderes surdos mantiveram a integração social e a educação como objetivos principais em suas pautas de reivindicações, mas mudaram as formas de luta e os discursos que as sustentavam. Nas palavras de Silva (2012, p. 187)

[...] a emergência da Feneis a partir da Feneida inaugura uma descontinuidade fundamental, que se radicalizará nos anos seguintes, a saber, uma oposição entre as categorias deficiente auditivo e surdo. Progressivamente, formula-se um discurso no qual a surdez não se reduz à deficiência auditiva.

Até então, a língua de sinais brasileira sobrevivia clandestinamente nas escolas especiais regimentadas pelo regime oralista – alicerçado em Milão e difundido pelo mundo –, e em contextos informais. Mas a Feneis assumiu a tarefa de demonstrar a insatisfação dos surdos com a categorização patológica em que estavam enquadrados nas políticas e práticas das instituições públicas e privadas e reivindicar o reconhecimento oficial da língua de sinais como língua de instrução nas escolas de surdos e como língua apoiada pelo governo, especialmente na provisão de serviços de interpretação (SOUZA, 1998; BRITO; NEVES; XAVIER, 2013).

Como resultado do movimento coordenado pela Feneis nos anos de 1990, a comunidade surda brasileira obteve duas conquistas fundamentais. A primeira delas foi o reconhecimento oficial da língua brasileira de sinais (Libras) pela Lei nº 10.436/2002. Na sequência, sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, que entre outras determinações fundamentais traz a possibilidade de oferta da educação de surdos em escolas e classes de educação bilíngue, nas quais a “[...] Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.” (BRASIL, 2005).

Contudo, na virada do século XXI, ao mesmo tempo em que legalizou a Libras e concedeu aos estudantes surdos o direito de estudarem em escolas e classes de educação bilíngue, o Brasil se filiou ao pressuposto da inclusão. E como forma de operacionalizar o princípio da educação para todos, conjecturado na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, passou a estimular a matrícula de todos os estudantes público-alvo<sup>12</sup> da Educação Especial na rede regular de ensino.

De acordo com Lopes (2012), disso resultou um paradoxo na educação bilíngue de surdos, pois ao permanecerem incorporados na Educação Especial, ao invés de terem vagas

<sup>12</sup> Pelo disposto no Artigo 58 da Lei nº 9.694/1996, considera-se público-alvo da Educação Especial, educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

garantidas em escolas e classes de educação bilíngue, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005, os estudantes surdos sinalizantes passaram a ser transferidos das escolas de surdos e para as escolas comuns do ensino regular.

### **1.7 A educação bilíngue de surdos em nosso tempo: dilemas impostos pelas tendências opostas no processo de configuração da política**

Realizando-se como parte de um diálogo corrente em torno da política de educação bilíngue de surdos, o qual foi instigado pelo cotejo entre o PNE (2014) e os respectivos Planos distrital, mineiro e paulista de Educação e, como efeito, pela identificação de propostas dispares no que concerne a configuração da oferta da educação bilíngue para surdos, esta tese é construída com base no pressuposto de que as discrepâncias mobilizadas no âmbito dos textos em questão resultaram de atos políticos enraizados em relações de poder que se estabeleceram entre as partes implicadas no processo decisório em cada um dos contextos, em razão de suas ligações com as línguas e com os valores culturais e a forma de organização social as quais estão associadas.

Parafraseando Volóchinov (2018, p. 238), “A sociedade em formação amplia a sua percepção da existência em formação”. Nesse sentido, ao estabelecer as relações entre as estratégias relativas à educação bilíngue de surdos, previstas no PNE e nos respectivos planos subnacionais mencionados, com outros textos que as antecederam e sucederam na mesma esfera de produção, orientada por contribuições e apreciações de interlocutores locais imbricados nas decisões tomadas e, portanto, sabedores das perspectivas socioideológicas colocadas em disputa nesse processo, é possível perceber que as significações conferidas à educação de surdos nestes textos são tão transitórias quanto a formação social existente.

Concebida em um contexto sócio-histórico específico, porém indissociável de um interminável diálogo entre discursos já ditos ou ainda não-ditos (NUNES, 2018), quando cotejada com os textos que a esclarecem retrospectivamente, a exemplo dos projetos de lei, documentos emitidos pela Feneis, documentos produzidos na Conae-2010 e nas pré-conferências estaduais/distrital de educação, leis, decretos, notas técnicas e materiais subsidiários ratificados pelo MEC, a estratégia 4.7 do PNE (2014) evidencia-se como uma unidade tensa e contraditória de duas vertentes opostas integradas às políticas de educação de surdos.

Uma delas diz respeito ao reconhecimento de uma diferença linguística e cultural que demanda a criação de ambientes linguísticos adequados para que os surdos possam aprender a

língua de sinais e desenvolver-se por meio dela com pares surdos. A outra advoga que a inclusão do surdo na escola comum com ouvintes, sob o acompanhamento de intérprete de Libras em sala de aula e AEE no contraturno, é um direito inalienável (THOMA, 2016).

Assim, apesar de o texto ratificar a educação bilíngue como uma forma de inclusão dos estudantes surdos, acomoda formas de organização dicotômicas, pois “as escolas bilíngues”, “as classes bilíngues” e as “escolas inclusivas”, não se tratam apenas de diferentes localizações, mas implicitamente de ambientes linguísticos que oferecem ao indivíduo surdo experiências coletivas constitutivas de significações distintas de si, ora como um não-ouvinte e como um ‘usuário de sinais’ que deve tentar dominar ao máximo a língua oral oficial do país, caso contrário estará marginalizado, ora como surdo e como sujeito que enuncia em uma língua legítima, com igual potencial para “[...] pensar arte e filosofia, política e religião, matemática e literatura, em toda sua abrangência” (FENEIS, 2011c).

Disso derivou uma nova instabilidade na política de educação de surdos, a qual se fez evidente na medida em que a interlocução estabelecida entre a estratégia 4.7 e outros textos que descenderam dela, a saber: documentos pertencentes a Conae-2014, planos estaduais e distrital de educação, leis e decretos nacionais e subnacionais e, sobretudo, manifestações e apreciações dos interlocutores da pesquisa acerca das recomendações contidas nesses textos, esclareceram prospectivamente que mediante a discrepância entre o que ficou acordado no âmbito da Lei nº 13.005/2014, e o que os decisores e gestores de políticas estavam predispostos a realizar em seus sistemas de ensino em termos de inclusão dos estudantes surdos, a desvinculação da educação bilíngue da modalidade de Educação Especial seria imprescindível. Afinal, com a preponderância do encaminhamento de surdos para escolas comuns com AEE, a criação de escolas e classes bilíngues e a consolidação de uma política nacional de educação bilíngue de surdos coerente com os anseios do movimento surdo permaneceria inerte, dando a falsa impressão de mudança em termos de compreensão da diferença de ser surdo e da sua íntima relação com a língua de sinais.

Ao deparar-me com a tramitação do PL nº 4.909/2020 e com a sua aprovação pela Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, tornou-se perceptível que quando dialogaram comigo sobre as ambiguidades interpretativas do PNE, os interlocutores surdos incluídos no presente estudo, já estavam selecionando dentre as possibilidades existentes naquele momento, aquela que efetivamente seria a próxima ação do movimento para a concretização de um por-vir imaginado (GERALDI, 2015). Por meio desse diálogo, pude presenciar uma nova batalha na arena da política educacional de surdos, em que a comunidade surda tenta outra vez desestabilizar as

estruturas pesadamente monolíticas e centrípetas que insistem em emoldurar as práticas educacionais, ditando tendências monolíngues e homogeneizadoras para conter a realidade múltipla centrífuga (FARACO, 2009).

Vinculando as disputas pela configuração da política nacional de educação bilíngue que se estabeleceram desde a Conae-2010, até a reforma da LDB, com aquelas mais longínquas, fica evidente, por exemplo, que a deliberação pelo método oral em Milão tem algo a nos dizer sobre o presente: embora almejasse, “Milão” não assegurou o “extermínio” das línguas de sinais, assim como não converteu todos os surdos em não-surdos. De lá até aqui, a conjuração das vozes<sup>13</sup> dissonantes em relação ao enfoque oralista, atuou como força nucleadora de um coletivo que cada vez mais tem subsistido a dispersão de seus membros e a extinção de sua língua, mostrando-se inteiramente organizado para falar de si e por si mesmo.

Volóchinov (1927, p. 75 apud PONZIO, 2019, p. 117) nos diz que “Uma ideia é forte, verdadeira e significativa se souber levar em consideração aspectos essenciais da vida de um determinado grupo social”. Ademais, salienta que “Os pensamentos são mais importantes e de maior alcance quanto mais forem ancorados em uma classe, quanto mais fecunde a realidade socioeconômica de um determinado grupo.” De fato, na medida em que o coletivo “comunidade surda” se consolidou, os discursos dos próprios surdos acerca de si mesmos e de sua educação passaram a ecoar com mais força até estabelecerem-se como discurso oficial no âmbito das políticas públicas e educacionais.

Quando tomamos a palavra como parte intrínseca da inter-relação entre sujeitos posicionados em um dado contexto, espaço e tempo da história, constatamos o quanto ela “[...] é capaz de fixar todas as fases transitórias das mudanças sociais, por mais delicadas e passageiras que elas sejam.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 106). Desde 1999, quando a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) sediou o “V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos”, a comunidade de surdos auto organizou-se para discutir uma pauta própria. Coordenado pela Feneis, o encontro pré-Congresso resultou na escrita do documento intitulado “A educação que nós, surdos, queremos” (FERNANDES; MOREIRA, 2014). Ali a necessidade de regulamentar a língua de sinais, de repensar o “modelo integrador dispersante” (PELUSO, 2019), de converter as escolas de surdos em escolas bilíngues e de consolidar a identidade surda, já eram ideias sólidas.

---

<sup>13</sup> Com base nos pressupostos da filosofia da linguagem, neste trabalho me sirvo da noção de voz compreendida não como emissão vocal, mas sim como a perspectiva semântico-social depositada na palavra, a qual é orientada pelos índices sociais de valor e experiência sócio-histórica dos grupos sociais em que se realiza, assinalando a opinião, o ponto de vista, o espectro ideológico do grupo que enuncia. (FARACO, 2009; BUBNOVA, 2011).

Ao ingressar os anos 2000, o afluente dessas ideias desembocou na bifurcação das políticas de educação de surdos trazendo novas possibilidades, deslocadas do paradigma patológico e monolíngue, em função da sanção da “Lei da Libras” (Lei nº 10.436/2002) e da sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005.

Na sequência vieram a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (2008a) e a promulgação da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, por meio do Decreto nº 6.949/2009. Disso depreendeu o paradoxo da educação de surdos no âmbito das políticas educacionais, pois passaram a ser legatários do direito à educação bilíngue em escolas e classes “[...] em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução” (BRASIL, 2005), mas também do direito inalienável de serem incluídos em escolas comuns da rede regular de ensino contando com o AEE.

Todavia, subvertendo a lógica do “descentramento identitário” que em nome da inclusão de todos em um lugar comum, coloca alunos surdos isolados de outros alunos surdos, cada um em turmas com alunos ouvintes, puseram-se a lutar contundentemente pela concessão de educação bilíngue em escolas e classes bilíngues.

Após quatro anos de negociações, desde a Conae-2010 até a aprovação da Lei nº 13.005/2014, puderam respirar aliviados ao ver seus anseios reconhecidos, após intensas batalhas negociais com o Estado. Contudo, sendo basilar seu registro, estes anseios tornaram-se novamente ameaçados na medida em a criação de escolas e classes bilíngues, fundamentada em uma política linguística de educação bilíngue em Libras e Língua Portuguesa escrita, vista como prioridade pela comunidade surda, ficou à deriva.

A recusa da patologização e da secundarização da vontade das pessoas surdas face às suas próprias vidas, longe de negar o princípio inclusivo, vem afirmar o seu lugar num processo mais vasto de inclusão e transformação social. Trata-se de um movimento centrífugo que se opõe, entre outras coisas, a improcedente perpetuação da “[...] homogeneidade linguística como uma realidade contra a qual nada se pode fazer” (MAY, 2005 apud SILVA, 2017, p. 670), e sob a qual se justifica e se mantém o modelo integrador dispersante dos surdos (PELUSO, 2019). Ter conquistado a desvinculação da educação bilíngue de surdos da Educação Especial no âmbito da LDB é, portanto, um passo importante, porque se configura como um direcionamento mais preciso em termos de consolidação daquilo que se espera, mas que requer novas batalhas em termos de exequibilidade: pacto federativo, investimento, capacitação profissional, currículo, monitoramento, etc. E, obviamente, essas serão as pautas das próximas batalhas.

É justamente em torno da perspectiva bilíngue e da perspectiva inclusiva da educação de surdos que se edifica todo o enredo desta tese que parte da discussão acerca de qual seria a melhor escola para as crianças surdas, iniciada em 2009, nas etapas municipais e intermunicipais e estaduais e distrital preparatórias da edição 2010 da Conferência Nacional de Educação (Conae) e alcança a reforma da LDB pela Lei nº 14.191/2021.

A despeito desta seção introdutória, em que procuro delinear a proposta deste estudo, para primeiro tratar dos pressupostos teórico-metodológicos da filosofia da linguagem que fundamentaram e orientaram a investigação e, na sequência, ordenar o que foi descoberto desordenadamente acerca do processo de elaboração da política nacional de educação bilíngue de surdos, a partir de um esquema cronológico, conforme demonstrado a seguir, o texto está dividido em outras quatro seções.

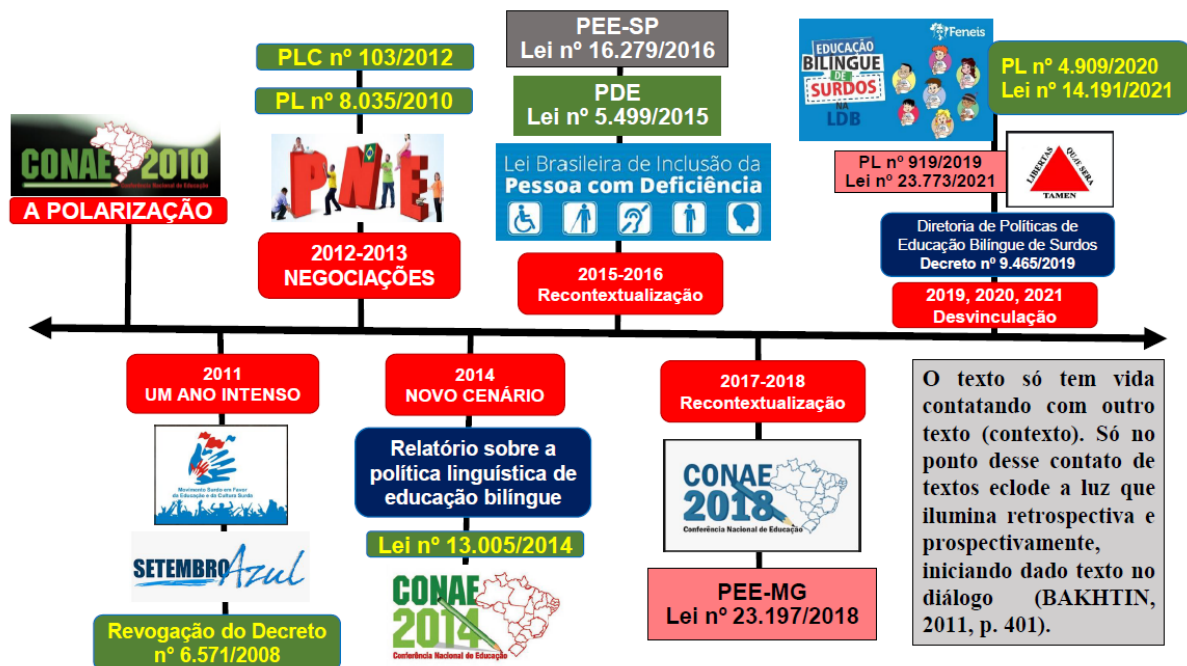


Figura 1: Esquema cronológico de organização da tese<sup>14</sup>  
Fonte: Elaboração própria. - (imagens de domínio público)

A seção dois, intitulada “Pesquisar como dialogar: a pesquisa em Ciências Humanas sob a ótica da filosofia da linguagem”, contempla um conjunto de premissas teórico-metodológicas que ao derivarem do princípio dialógico constitutivo do ser humano, concebem a pesquisa em Ciências Humanas também como uma atividade dialógica. Na sequência, trata

<sup>14</sup> As fontes iconográficas (fotos, diagramas, *cartoons*, charges, mapas, logotipos) incluídas nesta tese têm a função de ilustrar o texto escrito, mas, orientando-se pela perspectiva dos estudos verbo-visuais, são introduzidas ao texto, sobretudo, com a intenção de contextualização histórica: pessoas, acontecimentos e ideias importantes. No contexto deste estudo, são compreendidas, portanto, como fontes históricas que ilustram uma história de natureza plural e, enquanto objetos artísticos, oferecem uma narrativa enquadrada temporal e contextualmente, ou ativam a criação de narrativas alternativas feitas pelos leitores (MELO; COELHO; SANTOS, 2010).

dos caminhos percorridos pela pesquisadora para encontrar interlocutores habilitados ao diálogo acerca do fenômeno investigado, bem como das condições criadas por ela para que a inter-relação com eles pudesse se concretizar. E por último apresenta os sujeitos da pesquisa e o modo como interferiram na reestruturação e no direcionamento das discussões contempladas neste estudo.

A terceira seção, inscrita sob o título “A configuração da oferta da educação de surdos no PNE”, focaliza a edição 2010 da Conae, como desencadeadora da luta pela reconfiguração da educação de surdos no Brasil. Necessidade que emergiu dos pontos de vista inconciliáveis entre a comunidade surda e o MEC, em termos de inclusão dos estudantes surdos durante o evento, e desencadeou uma série de negociações que culminaram na previsão de três modos de organização para a oferta da educação bilíngue na estratégia 4.7 do PNE (2014).

A quarta seção, intitulada “Em diálogo com o PNE: planos subnacionais de educação” trata da relação entre a edição 2014 da Conae e a distribuição de atribuições entre entes federativos no que tange ao cumprimento das metas e estratégias do PNE (2014), de modo a problematizar a maneira como a flexibilização nos modos de organização da oferta da educação bilíngue de surdos repercutiu escolhas distintas nos Planos Estaduais de Educação de São Paulo e de Minas Gerais e no Plano Distrital de Educação. Ademais, evidencia a relação dessas escolhas com os paradigmas de compreensão da diferença de ser surdo: ora como público da Educação Especial e proponente da matrícula em classe comum da rede regular de ensino sob acompanhamento de intérprete de Libras-Língua Portuguesa e AEE no contraturno para ensino da Libras e do português escrito, ora como membro de uma minoria linguística. Tal diferença linguística demanda a disposição de ambientes em que a língua de sinais e a identidade cultural possam ser compartilhadas.

Por fim, a quinta e última seção, cujo título é “Lei nº 14.191/2021: educação bilíngue de surdos convertida em modalidade de ensino”, demonstra, com base nos apontamentos dos interlocutores locais com quem dialoguei, que a reforma da LDB por intermédio da Lei nº 14.191/2021, emergiu da necessidade, pós estratégia do PNE (2014), de efetivar definitivamente a dissociação da educação bilíngue de surdos da modalidade de Educação Especial, haja vista que a diretriz para a inclusão de estudantes surdos pelo encaminhamento para as escolas regulares, admitida como uma exceção pela própria comunidade surda, se manteve como uma tendência no âmbito dos sistemas de ensino, evidenciando a tentativa de conservar a sobreposição da forma de ser ouvinte em relação a forma surda de ser e estar no mundo, sob os efeitos marginalizantes da ideologia monolíngue sobre quem não se dobra a sua língua única.

## 2 PESQUISAR COMO DIALOGAR: A PESQUISA EM CIÊNCIAS HUMANAS SOB A ÓTICA DA FILOSOFIA DA LINGUAGEM

*Talvez fosse mais que conveniente começar a pensar que não existe tal coisa como a língua, no singular – naturalmente, existem os dicionários, as gramáticas, os manuais explicativos, as instituições da língua – mas, que em cada língua há uma irrupção de uma multiplicidade e uma diferença em seu interior.*

*Carlos Skliar (2014, p. 217)*

A época em que iniciei o curso de mestrado e me atribuí o desafio de investigar as políticas de educação de surdos, fui capturada pelo cenário de composição dos planos estaduais e distrital de educação. Para mim, foi instigante descobrir que apesar de condicionados ao princípio de convergência com as disposições do PNE (2014), os Planos Estaduais de Educação (PEEs) e o Plano Distrital de Educação (PDE) divergiam entre si, provando justamente que

Os sistemas discursivos são intimidativos com o seu enorme alcance, mas é importante perceber que eles não são completamente monolíticos na sua influência. Existem sempre frestas por onde a informação (limitada) consegue passar de forma a fornecer ferramentas ou armas para a mudança. (LADD, 2013, p. 30).

Nesse meio tempo, fui me aproximando da perspectiva teórico-metodológica pautada no pensamento do Círculo<sup>15</sup>, e sentia todo um horizonte se abrir em minha constituição enquanto pesquisadora, pois “[...] a percepção do plurilinguismo (da multidão de línguas alheias e, principalmente, de seu esclarecimento recíproco) faz ver que a “minha língua” e a “minha cultura” não são únicas, são apenas uma entre muitas.” (FARACO, 2009, p. 82).

---

<sup>15</sup> Em tributo aos próprios intelectuais Matvei I. Kagan (filósofo), Ivan I. Kanaev (biólogo), Maria V. Yudina (pianista), Lev V. Pumpianski (professor e estudioso de literatura) e, sobretudo, Mikhail M. Bakhtin (professor de literatura com formação em estudos literários), Valentin N. Volóchinov (professor com interesses voltados à história da música e com formação em estudos linguísticos) e Pavel N. Medvedev (educador e gestor na área da cultura com formação em direito) que, por uma estreita relação de amizade e interesses, formaram um grupo multidisciplinar disposto a se reunir e compartilhar um conjunto expressivo de ideias, opto pela denominação Círculo ao me reportar ao conjunto de obras que reúnem uma vasta diversidade de pensamentos advindos das múltiplas e inegáveis inter-relações por eles estabelecidas. Com base em Faraco (2009, p. 13), “É importante lembrar que dessa denominação foi-lhes atribuída a posteriori pelos estudiosos de seus trabalhos, já que o próprio grupo não usava”.

Segundo Stieg (2019), quando entramos nos textos produzidos pelos membros do Círculo, sobretudo as obras de Bakhtin, Volóchinov e Medvedev, começamos a compreender que as produções desse grupo de pensadores foram desenvolvidas corajosamente diante das tensões presentificadas na Rússia, no período de 1917 a 1960. Primeiramente, porque não se permitiram constituírem-se como intelectuais curvados ao modo de ordenamento dos interesses do Estado Bolchevique, que sob oito anos de governo do Estadista Vladimir Ilyich Ulyanov (Lênin)

[...] teve como uma de suas principais metas a criação de um Estado Revolucionário permanente, através da institucionalização de uma hegemonia armada e de uma hegemonia especialmente singular, capaz de movimentar suas forças para elevação do nível cultural das massas urbanas e do campesinato (ZANDWAIS, 2005, p. 83).

Em segundo lugar, porque eles discordaram do plano de construção de um projeto identitário nacional pela reificação de uma língua homogênea (o Grande Russo), sustentado pelo Estadista Josef Stalin<sup>16</sup>, durante um regime totalitário de governo que perdurou de 1924 a 1953. Segundo Laurat (1951, p. 3 apud Zandwais, 2005, p. 87, grifos da autora), após 1929 nada se podia fazer na União Soviética “[...] sem a aprovação de Stalin, sendo organizadas, periodicamente, em intervalos cada vez mais breves, as ‘depurações ideológicas’ atingindo a todos os ramos da ciência e das artes, englobando a pintura e a música”, em um país onde sábios, literatos e artistas passaram a ser reduzidos a um papel de autômatos, de matracas das teses oficiais.

Diante desse cenário, as contranarrativas conjecturadas pelo membros do Círculo fizeram deles pensadores ‘não-oficiais’, afinal insultaram o poder ao insistirem categoricamente que o pressuposto de uma língua homogênea seria uma “[...] falsa fórmula encontrada por Stalin a fim de suplantar tanto a divisão entre os estados que compunham a União Soviética, como para apagar as diferenças étnicas, culturais e religiosas que povoaram as condições históricas de formação do Estado Soviético” (ZANDWAIS, 2005, p. 94).

Avessos ao projeto monológico instaurado por Stalin, os membros do Círculo corroboraram com a formulação de pressupostos demasiadamente importantes para o campo das Ciências Humanas, porque passaram a deflagrar a língua única como língua ideologicamente preenchida e a atrelar as forças da unificação verboideológica com os processos de centralização sociopolítica e cultural. E, em contrapartida, se dedicaram a dizer que a tentativa do homem – um ser social e comunicante –, de construir uma sociedade como

---

<sup>16</sup> Nascido em Gori, na Geórgia, em 1878, Iosif Vissarionovich Djughashvili só adotaria o famoso pseudônimo Josef Stálin ou Estalino em 1913. Stálin, em russo, remete a “feito de aço”, modo pelo qual o Estadista adepto ao regime totalitarista de governo apreciava ser identificado.

um núcleo estável, implicará sempre uma atitude discursiva monológica contra aqueles a quem se opõe dialogicamente e os quais constantemente colocarão essa estabilidade sob suspeita buscando exercer sua voz em pé de igualdade.

Conforme Clark e Holquist (2008, p. 362) “[...] a capacidade, embora altamente circunscrita como é, de a pessoa moldar em forma de diálogo significados fugazes deu origem muito cedo à ilusão de que o significado é fixo”. Decorrente disso, “[...] os que mantinham esse ponto de vista podiam abrir mão da batalha e da incerteza de um mundo que está em incessante fluxo”.

Segundo Ponzio<sup>17</sup> (1994 apud FARACO, 2009, p. 83), o preço pago por enfrentar a pluridiscursividade foi a geração de “[...] tendências universalizantes, unificadoras, marcadas pela quimera de silenciar a heterogeneidade e estancar a dialogia”. O que, para Clark e Holquist (2008, p. 363), “[...] deu origem a opressivos sistemas políticos e religiosos, dos quais nunca conseguimos nos libertar; e jamais podemos fazê-lo enquanto aceitarmos a condição prévia que habilitou todos eles, isto é, a possibilidade de alguma verdade que seja absoluta.”

## **2.1 Bakhtin nos convoca ao diálogo também sobre a educação de surdos**

Orientada pela acepção bakhtiniana do diálogo, ao focar a mobilização política do movimento surdo pela elaboração de uma política de educação bilíngue, entendo que a natureza dessa reivindicação não se limita ao querer reconhecimento e realização do direito à língua de sinais na educação. Superior a isso, em razão de seu caráter substancialmente socioideológico, ela está associada à disputa da comunidade surda por revalorização e reposicionamento na esfera social. Uma competição das forças descentralizadoras (centrífugas) contra as forças de unificação linguístico-ideológicas (centrípetas) que constantemente insistem em invalidar os corpos surdos e as línguas de sinais, enquanto ditam a condição apropriada, legítima e correta dos corpos não-surdos e das línguas oficiais e de prestígio para os espaços hegemônicos de acesso privilegiado aos bens sociais.

Tendo em vista que para Bakhtin (2014, p. 88), “A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso” e que “Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa”, ao verificar que a estratégia 4.7 do PNE

---

<sup>17</sup> PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Suzan. **Fondamenti di filosofia del linguaggio**. Bari: Editori Laterza, 1994.

(2014), assente três modelos diferentes de concessão da oferta da educação bilíngue, os quais foram considerados distintamente nos Planos subnacionais de Educação, e querer entender quais fatores condicionantes promoveram as variações nos e entre os textos, considere como alternativa para cumprir esse propósito, a “[...] *ampliação do contexto*, fazendo emergirem mais vozes do que aquelas que são evidentes na superfície discursiva. Não para enxergar nestas vozes a fonte do dizer, mas para fazer dialogarem diferentes textos, diferentes vozes.” (GERALDI, 2012, p. 29, grifos do autor).

Ademais, além de concordar com Bakhtin (2011) que o texto – entendido não como uma coisa muda, mas como a voz de alguém –, é o objeto específico de todas as Ciências Humanas e que essas últimas, por sua vez, têm como problemática particular o encontro da palavra do pesquisador com a palavra do outro, a mim enquanto pesquisadora da educação de surdos e, portanto, como alguém que gera “Pensamentos sobre pensamentos, uma emoção sobre a emoção, palavras sobre palavras, textos sobre textos” (AMORIM, 2004, p. 187), coube refletir sobre o lugar que pretendia ocupar nessa inter-relação com o(s) outro(s), com quem dialogaria ao longo do desenvolvimento deste estudo.

## **2.2 Quanto mais vozes alcançadas, mais sentidos conhecidos**

Sob a perspectiva da filosofia da linguagem, “[...] o indivíduo humano é um produto social tanto pelo que se refere à sua própria existência física como pelo fato de que recebe, de um determinado ambiente social, o material sígnico-ideológico que constitui sua consciência.” (PONZIO, 2019, p. 84).

Em outras palavras,

[...] nós, seres humanos, não temos relações diretas, não mediadas, com a realidade. [...] Nós nos relacionamos com um real informado em matéria significativa, isto é, o mundo só adquire sentido para nós, seres humanos, quando semiotizado. E mais: como a significação dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, nossa relação como o mundo é sempre atravessada por valores. (FARACO, 2009, p. 49).

Isso posto, é preciso se ater ao fato de que se a consciência individual se nutre dos signos que são provenientes da interação com uma dada comunidade sígnica, ela reflete em si as suas leis (VOLÓCHINOV, 2018). Decorrente disso, no signo ideológico proveniente dessa relação “[...] está sempre presente uma “acentuação valorativa”, que faz com que o mesmo não seja simplesmente a expressão de uma “ideia”, mas a expressão de uma tomada de posição determinada, de uma práxis concreta” (PONZIO, 2019, p. 115, grifos do autor).

Dessa maneira, a realidade refletida no signo não apenas nele se reflete, mas também se refrata, porque com “[...] nossos signos nós não somente descrevemos o mundo, mas construímos – na dinâmica da história e por decorrência do caráter sempre múltiplo e heterogêneo das experiências concretas dos grupos humanos –, diversas interpretações (*refrações*) desse mundo.” (FARACO, 2009, p. 50-51, grifos do autor).

Com base nessa acepção de que a realidade é refletida e refratada no signo, Volóchinov (2018), afirma que em uma sociedade dividida em classes, classe social e comunidade semântica não se confundem, pois embora se sirvam de uma mesma língua, os interesses socioideológicos distintos e conflitantes das classes incidem nos signos de maneira multiforme.

Em vista disso, observa que cada um dos signos que compõem o diálogo “[...] não tem somente um único sentido, mas possui o traço da “pluriacentuação”, isto é, nele se entrecruzam acentos ideológicos que seguem tendências diferentes.” (PONZIO, 2019, p. 137).

Não obstante, Volóchinov (2018, p. 98, grifos do autor) reconhece que “[...] em lugar algum o caráter sígnico e o fato de a comunicação ser absolutamente determinante são expressos com tanta clareza e plenitude quanto na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico par excellence.*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 98, grifos do autor).

Orientado por essa perspectiva, Ponzio (2019, p. 137-138) vai nos dizer que

A palavra concreta e não aquela em nível de dicionário, é sempre ideológica; forma-se e se modifica em um determinado contexto de valores que estão dialeticamente unidos às condições materiais da vida e à divisão do trabalho. Em uma sociedade dividida em classes, na linguagem refletem-se e são necessárias as contradições entre correntes ideológicas diferentes e, ainda que prevaleça a da classe dominante, esta nunca consegue eliminar de todo as outras correntes ideológicas.

A palavra compreendida dessa forma é “[...] uma espécie de “roteiro” de um acontecimento.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 129, grifos do autor). Logo,

A compreensão viva do sentido íntegro da palavra deve reproduzir esse acontecimento, a relação mútua entre os falantes, como se o “interpretasse” e aquele que compreende assume o papel de ouvinte, no entanto, para desempenhar esse papel, ele deve compreender claramente as posições dos outros participantes. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 129, grifos do autor).

Em outros termos, estudar a recepção da palavra do outro como voz, demanda a tarefa da escuta, e esta talvez seja uma das tarefas fundamentais da filosofia da linguagem (PONZIO, 2019). Afinal,

Não é possível representar adequadamente o mundo ideológico de outrem, sem lhe dar sua própria ressonância, sem descobrir suas palavras. Já que só estas palavras podem realmente ser adequadas à representação do seu mundo ideológico original, ainda que estejam confundidas com as palavras do autor. (BAKHTIN, 2014, p. 137).

À guisa de conformação metodológica, “O objeto próprio da investigação bakhtiniana, que permanece constante em sua análise, ainda que se modifiquem os materiais e os problemas, é o signo como “completo”, e não como elemento individual significante, como termo isolado.” (PONZIO, 2019, p. 186, grifos do autor).

Mas para Volóchinov (2018), qualificar o signo como completo significa admitir que verbalmente ele se concretiza na relação entre os participantes do evento do enunciado, na fronteira entre essas duas realidades, no território interindividual.

Depreende-se disso que a palavra (signo verbal) é essencialmente

[...] *um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva do outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205, grifos e aspas do autor).

Isso posto, é possível concluir que em Volóchinov, a estrutura dialética do signo resulta do fato de que para realizar sua identidade ele precisa da mediação de outros signos. Esse jogo de remissões a outros signos supõe, necessariamente, um diálogo ininterrupto e uma conclusibilidade provisória. Ou seja, “A palavra permanece sempre mais ou menos alheia, e o eu, como a língua, nunca é unitário, possui uma alteridade, uma pluridiscursividade, um plurilinguismo interno, uma pluralidade e diversidade interna de vozes (heteroglossia).” (PONZIO, 2019, p. 193).

Segundo Ponzio (2019, p. 242), justamente por esse deslocamento do centro da identidade à alteridade, Bakhtin alega não estar circunscrito nem aos estudos linguísticos, nem aos estudos filológicos e nem mesmo aqueles de ordem crítico-literária ou qualquer outro tipo de análise especializada. Para ele, ocupar-se da alteridade requer “[...] o diálogo, o confronto, a colaboração entre questões de setores disciplinares diferentes”. Nesse sentido, Bakhtin considera que “[...] a maneira mais oportuna para definir a análise de que se ocupa é indicá-la como filosófica.” (PONZIO, 2019, p. 242).

Para Ponzio (2019, p. 242) ainda, “Filosofia é para Bakhtin esse não aceitar fechar-se no interior de um campo disciplinar”, é desenvolver uma investigação nas fronteiras de todas elas, em seus pontos de intersecção e contato, é preferir “[...] os poderes inerentes às forças

centrífugas da vida social e linguística, que leva em conta as diferenciações e os excedentes semânticos e ontológicos, os deslocamentos de sentido, os movimentos de deriva no signo e, portanto, na vida humana.” (PONZIO, 2019, p. 190).

Em Bakhtin, esse movimento além, essa passagem de fronteira, é expresso pelo pela palavra “meta”, razão pela qual também denomina a própria pesquisa de metalinguística. Em suas palavras: “O lugar da filosofia. Ela começa onde termina a cientificidade exata e começa a heterocientificidade. Pode ser definida como metalinguagem de todas as ciências (e de todas as modalidades de conhecimento e consciência).” (BAKHTIN, 2011, p. 400).

Assim sendo, a índole dialógica é da ordem do correlacionamento – cada palavra (cada signo) leva para além de seus limites (BAKHTIN, 2014), e dela depreende

[...] uma crítica da categoria da identidade como categoria dominante hoje no pensamento e na práxis ocidental. Do ponto de vista da identidade só pode haver mistificação, porque o sentido coincide com interesses parciais, limitados, tanto se se tratar de identidade de um indivíduo como de um grupo; de uma nação; de uma língua; de um sistema cultural; (PONZIO, 2019, p. 234).

Como já pontuado neste texto, o diálogo para Bakhtin, consiste antes de mais nada na impossibilidade do fechamento, da indiferença, da não implicação do outro. Afinal, aquele que enuncia a palavra não age sozinho, porque a própria constituição individual dessa palavra em um enunciado concreto é determinada integralmente pelas relações sociais estabelecidas com o(s) outro(s) (VOLÓCHINOV, 2017, p. 206).

Melhor dizendo, “[...] o sujeito do discurso ocupa um lugar social a partir de onde enuncia e é este lugar [...] que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali.” (SANTANA, 2018, p. 60). Contudo, nas várias posições sociais que ocupa, nos diferentes papéis que assume diante de seus interlocutores, não deixa de ser ele mesmo o responsável por suas escolhas, por sua tomada de posição responsiva ao outro.

Mas por estar circunscrita ao jogo dos poderes sociais, essa decisão do sujeito sempre decorrerá de um “[...] estado de interação e embate tenso e ininterrupto” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 197), no qual “[...] aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) é também implicitamente (ou mesmo explicitamente) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela.” (FARACO, 2009, p. 69).

Como resultado dessa escolha, qualquer enunciado real do sujeito do discurso incide na contradição entre duas tendências opostas da vida verbal, pois constitui-se receptáculo das lutas entre as vontades sociais de poder e centralização política e cultural, que segundo Faraco (2009, p. 53), se valem das forças centrípetas para “[...] impor uma das verdades sociais (a

sua) como a verdade; [...] submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar o diálogo”, no intuito de estancar o movimento ininterrupto de descentralização e dispersão operado pelas forças centrífugas.

Contudo, as contradições mobilizadas pelas forças centrípetas e centrífugas presentes em um enunciado “[...] podem ser sentidas e compreendidas apenas em comparação com outros enunciados inteiros na unidade de uma esfera ideológica” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 194).

Nas palavras de Bakhtin (2014, p. 98-99):

[...] todas as linguagens do plurilinguismo, qualquer que seja o princípio básico de seu isolamento, são pontos de vista específicos sobre o mundo, formas da sua interpretação verbal, perspectivas específicas objetais, semânticas e axiológicas. Como tais, todas elas podem ser confrontadas, podem servir de complemento mútuo entre si, oporem-se umas às outras e se corresponder dialogicamente.

Disso advém a proposição bakhtiniana de que nos estudos de vertente filosófica, a pluridiscursividade dialógica da linguagem adquira um papel inexoravelmente metodológico. Afinal,

[...] como a consciência coincide com a linguagem, e como os limites da linguagem são os limites do próprio mundo (Wittgenstein), a disponibilidade de uma outra linguagem permite considerar criticamente a própria visão ideológica, sair dos limites da própria linguagem e relativizar o mundo que esta exprime. (PONZIO; CALEFATO; PRETRILLI, 2007, p. 289).

Ademais, Bakhtin assevera que a precisão em Ciências Humanas consiste no cuidado do pesquisador em não fundir diferentes posições em uma conclusão unitária. Dessa maneira, concebe a pluridiscursividade dialógica como plano viável para tornar esse ato possível, posto que, se empregada metodologicamente, ela “[...] destrói o isolamento da consciência em uma palavra unívoca, em uma unilateral visão monológica de uma só língua, e é assim a condição necessária para o distanciamento crítico quanto à linguagem verbal e ao mundo já dado através desta.” (PONZIO; CALEFATO; PRETRILLI, 2007, p. 289).

Dito isso, ao ter constatado as diferentes possibilidades de organização da oferta da educação bilíngue de surdos no PNE e identificado as dissonâncias entre o PNE e os Planos Estaduais e Distrital de Educação, justamente por tê-los colocado em diálogo, investi no alargamento deste debate e, portanto, na escuta de outras vozes ligadas a esse contexto.

Uma vez derivado do diálogo entre a pesquisadora e seus interlocutores, os resultados obtidos nessa investigação culminaram de um intenso processo de negociação e escolhas. Desse modo, como todo e qualquer dizer, este texto que os apresenta é preñado de dialogicidade: “[...] continua a obra dos antecessores, polemiza com eles, espera por uma compreensão ativa e responsiva, antecipando-a etc” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 184), sendo parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala e, como efeito, privada de neutralidade, conclusão definitiva e da possibilidade de réplica, já que consuma o ato único e singular da pesquisadora, enquanto autora criadora.

### **2.3 Uma teia de diálogos possível dentro de uma cadeia de possibilidades infinitas**

Desde o princípio você, leitor, deve estar se perguntando quais as oscilações promovidas no âmbito dos Planos de Educação do Distrito Federal, Minas Gerais e São Paulo, em relação ao PNE (2014), para terem sido elegidos como disparadores das interlocuções pretendidas nesta pesquisa.

E a resposta a essa pergunta remete diretamente ao meu julgamento enquanto pesquisadora, que adotando o princípio da pluridiscursividade dialógica como fundamento metodológico, considere que pelo fato de apresentarem propostas bastante peculiares e incompatíveis no que concerne à oferta da educação bilíngue de surdos, eles fossem fonte de discursos contrastantes que possibilitariam testemunhar o entrecruzamento das múltiplas verdades sociais, esclarecendo os reflexos e refrações que mobilizaram as múltiplas e contraditórias configurações da oferta da educação bilíngue de surdos no âmbito destes textos, e os impasses e avanços ocasionados pela atuação das forças centrípetas e centrífugas no delineamento da política nacional de educação bilíngue de surdos a partir da incorporação da estratégia 4.7 no PNE (2014).

A propósito, a estratégia 4.7 do PNE, sancionado pela Lei Federal nº 13.005/2014, recomenda aos sistemas de ensino:

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 surdoscegos; (BRASIL, 2014b, grifos meus).

Quanto aos planos distrital, mineiro e paulista de educação, supostamente elaborados “[...] em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE” (BRASIL, 2014b), preveem as seguintes configurações:

Quadro 1: Estratégias relativas à oferta da educação bilíngue de surdos no PDE, PEE/MG e PEE/SP

<b>Plano de Educação</b>	<b>Estratégia relativa à oferta da educação bilíngue</b>
Plano Distrital de Educação (PDE/2015) – Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015.	<b>4.14 – Garantir a oferta de educação bilíngue</b> , em Libras, como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua, <b>aos alunos surdos e com deficiência auditiva</b> , em <b>todas as etapas e modalidades da educação básica</b> matriculados na <b>Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do Distrito Federal</b> , conforme a <b>Lei Distrital nº 5.016, de 2013</b> , e realizar concurso público com provas elaboradas em Libras para professores de Libras com Licenciatura em Letras-Libras, prioritariamente surdos, conforme o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, entre outros profissionais da educação surdos, conforme a Lei Distrital nº 5.016, de 2013. (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 23, grifos meus).
Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG/2018) – Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018.	<b>4.6 – Ofertar educação bilíngue</b> , em Língua Brasileira de Sinais – Libras – como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, <b>aos estudantes surdos e com deficiência auditiva</b> nas <b>escolas e classes bilíngues</b> e em <b>escolas inclusivas</b> , nos termos do <b>inciso IV do art. 28 da Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015</b> , e adotar o sistema Braille de leitura e de metodologias de comunicação tátil para cegos e surdos-cegos. (MINAS GERAIS, 2018, p. 5-6, grifos meus).
Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE-SP/2016) – Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016.	<b>4.8. Garantir a oferta de educação bilíngue</b> , em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, <b>aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos</b> , em <b>escolas e classes</b> , bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos. (SÃO PAULO, 2016b, p. 5, grifos meus).

Fonte: Elaboração própria.

Ao estabelecer a interlocução entre esses enunciados, qualifico fatores como a faixa etária, os espaços destinados à oferta e os documentos de referência previstos variavelmente nos textos, como condicionantes dos modos de se conceber a educação bilíngue de surdos, uma vez que ajudam a determinar o quão antecipadamente as crianças surdas poderão realizar a imersão na língua de sinais, sem prejuízo na identificação cultural e linguística e no desenvolvimento linguístico, acadêmico e social.

Do meu ponto de vista, a proposta oriunda do Plano Distrital de Educação (PDE/2015) confere alternativas mais condizentes com os anseios do movimento surdo, uma vez que privilegia a escola bilíngue como espaço de escolarização e, com base na Lei Distrital nº 5.016/2013, concebe a Libras e o português escrito como as línguas de comunicação e instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da Educação Básica.

Ademais, enfatiza a importância da composição de um quadro funcional (administrativo e pedagógico) pautado pela seleção e contratação de profissionais

prioritariamente surdos e, sobretudo, fluentes em Libras, preconiza a formulação de um Projeto Político Pedagógico comprometido com os estudos surdos e culturais, a formação em tempo integral e a elaboração de materiais didáticos em Libras e de Libras, bem como em português e de português escrito.

Diferentemente do PDE/2015, o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG/2018), reitera a oferta da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, possibilidades defendidas tanto no PNE quanto nos termos do inciso IV do Artigo 28 da Lei Federal nº 13.146/2015, e não determina faixa etária do atendimento, o que denota flexibilização e abertura para escolhas no âmbito das superintendências regionais da rede estadual de ensino.

Quanto ao Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE-SP/2016), retoma a proposição do PNE nos quesitos público-alvo e faixa etária (0 (zero) e 17 (dezesete) anos). Todavia não faz menção à outras diretrizes no corpo da estratégia, de modo a deixar brecha para múltiplas interpretações acerca do arranjo de escolas e classes para a oferta de educação bilíngue aos estudantes surdos e com deficiência auditiva.

Foram justamente esses achados que me levaram ao seguinte questionamento: Que fatores mobilizaram a fixação de propostas tão distintas nestes Planos? Considerarei, então, que só haveria uma maneira de descobrir: ouvir os autores destes textos. Mas como encontrá-los?

Com base nestas simples perguntas, parti em busca das alternativas que me levariam ao encontro com os interlocutores elegíveis para este diálogo e admito que o caminho percorrido até encontrá-los foi cheio de percalços.

## **2.4 A procura por interlocutores elegíveis ao diálogo: percursos e percalços**

Ao adotar o princípio pluridiscursivo dialógico como plano metodológico, parti do pressuposto de que quanto mais distintas fossem as posições sociais dos interlocutores encontrados para dialogar, mais amplificado seria o universo das vozes envolvidas na definição da política educacional e, com isso, ampliaria o entrecruzamento de discursos e a compreensão dos sentidos promovidos em torno da educação bilíngue de surdos no âmbito dos planos de educação investigados.

Devido ao estudo anterior envolvendo PNE (2014) e os respectivos Planos Estaduais e Distrital de Educação, constatei que em razão da prerrogativa de monitoramento do cumprimento do PNE, incluída na Lei nº 13.005/2014, o MEC instituiu um portal intitulado

“PNE em movimento”<sup>18</sup> com a finalidade de armazenar e divulgar as informações, publicações e ações relacionadas à execução do PNE, periodicamente. Desse modo, minha primeira tentativa em encontrar caminhos para localizar a comissão elaboradora dos planos subnacionais investigados, foi consultar o referido portal.

#### **2.4.1 Primeira etapa: instituições compositoras da comissão de elaboração dos planos**

Ao visitar o conteúdo do *link* “Elaboração e adequação dos planos subnacionais de Educação”, pude constatar que o MEC atuou em conjunto com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), objetivando estabelecer uma rede de assistência técnica que propiciasse a instituição de comissões coordenadoras locais, qualificadas para a elaboração ou adequação dos planos subnacionais, conforme determinação do Artigo 8º do PNE (Lei nº 13.005/2014).

Como complemento às informações obtidas, senti a necessidade de realizar um breve levantamento de artigos científicos que pudessem detalhar melhor a constituição das denominadas “Rede de Assistência Técnica” e “Comissões coordenadoras”. Optei pela consulta na base de dados da *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*<sup>19</sup>, condicionando a busca ao uso cruzado dos descritores: elaboração e planos de educação; rede de assistência técnica e planos de educação; comissão e planos de educação.

Encontrados nessa busca, os estudos publicados por Dourado, Grossi Júnior e Furtado (2016) e Grossi Júnior, Alcantara e Cunha (2018), confirmaram a efetivação de acordos tripartes entre a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase/MEC)<sup>20</sup>, a Consed e as seccionais estaduais da Undime, para a institucionalização da rede de assistência técnica, projetada para garantir que as metas dos planos subnacionais de educação correspondessem às metas do PNE (2014).

---

<sup>18</sup> pne.mec.gov.br

<sup>19</sup> A SciELO trata-se de uma biblioteca eletrônica financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de São Paulo (Fapesp) que disponibiliza gratuitamente o acesso ao conteúdo de um conjunto selecionado de mais de 800 periódicos científicos brasileiros e latino americanos. (BRITO, 2013).

<sup>20</sup> A Sase foi criada em 2011 em atendimento a uma deliberação da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2010. Sua criação se deu por intermédio da publicação do Decreto nº 7.480, de 16 de maio de 2011, sendo posteriormente reestruturada pelo Decreto nº 7.690, de 02 de março de 2012. (GROSSI JÚNIOR; ALCANTARA; CUNHA, 2018). A Secretaria foi extinta em 2 de janeiro de 2019, por determinação do Decreto nº 9.465/2019, e suas competências foram alocadas na Secretaria de Educação Básica (SEB), ficando, portanto, a cargo da SEB a responsabilidade de monitorar o Plano Nacional de Educação (PNE) e articular o Sistema Nacional de Educação (SNE). Atualmente, o trabalho em “Rede para Articulação de Sistemas e Políticas Educacionais” é executado pela “Diretoria de Articulação e Apoio às Redes de Educação Básica”, que tem como atribuição apoiar a Instância Permanente de Negociação e Cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e o Municípios, instituída pela Portaria MEC nº 1.716, de 3 de outubro de 2019.

Ademais, Alcantra, Grossi Júnior e Cunha (2018), destacam o envolvimento das Secretarias de Educação, do Comitê Estratégico da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação, dos Fóruns Estaduais e Distrital de Educação, dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação e da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa e da Câmara Distrital, no caso do Distrito Federal, no processo de elaboração ou adequação dos planos estaduais e distrital de educação.

Havendo obtido essas informações, consultei os portais oficiais do Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino (Sase/MEC)<sup>21</sup>, do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed)<sup>22</sup>, do Fórum Nacional de Educação (FNE)<sup>23</sup> e também das Seccionais Estaduais da Undime<sup>24</sup>, Fóruns Estaduais e Distrital de Educação<sup>25</sup> e Assembleias Legislativas e Câmara Legislativa<sup>26</sup>, arroladas como instituições participantes da elaboração dos planos estaduais e distrital de educação. Os dados obtidos nesta primeira etapa de busca foram sistematizados em um quadro que pode ser consultado no APÊNDICE A.

Conforme obtinha os nomes e *e-mails* das lideranças vinculadas às instituições situadas como principais protagonistas do processo de elaboração dos planos subnacionais de educação selecionados para esta investigação, buscava estabelecer o contato com eles. Nesta primeira etapa, a comunicação foi realizada integralmente por *e-mail*. O envio das mensagens ocorreu progressivamente, entre os meses de fevereiro e abril de 2020. Tanto no título, quanto no corpo do *e-mail* encaminhado, procurei enfatizar o interesse em encontrar interlocutores para a pesquisa que vivenciaram e pudessem conversar acerca do processo de elaboração e aprovação das estratégias relativas à educação de surdos nos planos de educação.

Das primeiras 23 mensagens eletrônicas encaminhadas, recebi cinco respostas<sup>27</sup>, a saber: Elaene Mendes - Coordenadora Distrital da Rede de Assistência Técnica dos Planos de Educação, Maria Nícia Pestana Castro - Coordenadora Estadual da Rede de Assistência Técnica dos Planos de Educação (Sase/SP), Ivelise Viúde - Secretária Executiva da Undime/SP, Clerton Evaristo - Fórum Distrital de Educação e Priscilla Bonini Ribeiro - Fórum Estadual de Educação de São Paulo.

<sup>21</sup> <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-articulacao-com-os-sistemas-de-ensino--sase> (Consulta em 03 de fevereiro de 2020).

<sup>22</sup> <http://www.consed.org.br/> (Consulta em 03 de fevereiro de 2020).

<sup>23</sup> <http://fne.mec.gov.br/> - Aba "Fóruns Estaduais" (Consulta em 11 de fevereiro de 2020).

<sup>24</sup> <http://undime.org.br/noticia/seccionais> (Consulta em 10 de fevereiro de 2020).

<sup>25</sup> <https://www2.educacao.mg.gov.br/component/gmg/page/17017-forum-estadual-de-educacao-de-minas-gerais;> [http://escolas.se.df.gov.br/fde/quemequem;](http://escolas.se.df.gov.br/fde/quemequem) <https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/feesp/> (Consulta em 10 de fevereiro de 2020).

<sup>26</sup> <https://www.cl.df.gov.br/> (Consulta em 03 de março de 2020); <https://www.almg.gov.br/home/index.html> (Consulta em 29 de março de 2020) <https://www.al.sp.gov.br/> (Consulta em 31 de março de 2020).

<sup>27</sup> Endereços de *e-mails* destacados em negrito no Quadro 2.

Todos os respondentes confirmaram participação na rede de assistência técnica (Sase/MEC) e/ou na comissão de elaboração dos planos de educação subnacionais em questão. Contudo, declararam não pertencerem ao Grupo de Trabalho (GT 4), no qual as discussões abrangeram a Meta 4 (Educação Especial/Inclusiva), incluindo a educação bilíngue de surdos.

Interessados em apoiar minhas buscas, Elaene se prontificou a tentar localizar os membros do GT 4 nos arquivos referentes as etapas de elaboração do Plano Distrital de Educação, mas deixou de retornar meus *e-mails*. Clerton me indicou dois contatos do Sindicato dos Professores do Distrito Federal (Sinpro/DF): Julio Cezar Barros e Berenice D'arc Jacinto, os quais contatei via *WhatsApp*. Eles prontamente me atenderam, mas coincidentemente a Elaene, não participaram das decisões relativas à educação de surdos e se dispuseram a procurar pelos membros do GT 4.

No estado de São Paulo, Ivelise me indicou o contato de Luciana Martinati Tetzner<sup>28</sup>, situando-a como representante da Undime/SP no “Seminário de Gestores estaduais sobre educação de surdos”, promovido pelo MEC entre 22 e 23 de agosto de 2019. Conversei com Luciana por *e-mail* algumas vezes, mas embora tenha confirmado participação no referido Seminário, declarou não ter tido nenhuma aproximação com a elaboração do Planos Estadual de Educação de São Paulo (PEE-SP). Na tentativa de me auxiliar, encaminhou o contato de Viviane Pedroso Domingues Cardoso<sup>29</sup>, pois lembrou de tê-la conhecido no Seminário em Brasília/DF e, posteriormente, o contato de Jussara Trindade Coutinho Faria<sup>30</sup>. Todavia, não obtive retorno na tentativa de contato com elas.

#### **2.4.2 Segunda etapa: delegados Conae-2010**

Preocupada com o cenário de insucessos da primeira etapa de buscas, ainda no mês de março de 2020, passei a operacionalizar uma segunda alternativa que consistiu na busca pela lista de nomes e contatos dos delegados participantes da edição 2010 da Conferência Nacional de Educação (Conae).

---

<sup>28</sup> Vice-diretora do Projeto Bilíngue de Educação de surdos da Secretaria Municipal de Educação de Limeira/SP - lucianamtetzner@gmail.com

<sup>29</sup> Coordenadora da Coordenadoria Pedagógica (Coped), da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc/SP) – viviane.cardoso@educacao.sp.gov.br

<sup>30</sup> Professora de apoio e acompanhamento à inclusão (PAAI) no Centro de Formação e Acompanhamento a Inclusão (CEFAI), na Diretoria Regional (DRE) Ipiranga – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo - jfaria19@gmail.com

A expectativa era de que ao contatar todos os delegados oriundos do Distrito Federal, Minas Gerais e São Paulo, chegasse aos delegados eleitos que foram até Brasília sustentar as propostas concernentes à educação de surdos, preparadas previamente nas conferências municipais, intermunicipais e estaduais/distrital que precederam as plenárias nacionais da Conae.

Tal decisão foi orientada por apontamentos de pesquisadores como Brito, Neves e Xavier (2013), Campello e Rezende (2014), Stürmer (2015) e Garcêz (2015), que ao discorrerem sobre a atuação marcante de delegados surdos e as deliberações polêmicas acerca da educação bilíngue de surdos, qualificam o evento como disparador de uma mobilização sem precedentes na história do movimento surdo brasileiro.

Essas leituras me deram indícios de que as propostas para educação de surdos levadas a plenária nacional da Conae-2010, emergiram de decisões tomadas no âmbito dos estados e que, portanto, os delegados dos estados envolvidos com a temática na Conae-2010, seriam interlocutores possíveis para falar do processo de elaboração das estratégias para do PNE e dos respectivos planos subnacionais de educação. Sob esse direcionamento, foi dada a largada à segunda etapa de buscas.

Ao navegar pelo portal do Fórum Nacional de Educação (FNE) na etapa um, havia observado que haviam *links* e conteúdos referentes às edições 2010, 2014 e 2018 da Conae. Então retomei a consulta ao portal FNE/MEC e ao clicar na aba “Histórico”, tive acesso ao *link* “Conae 2010” (canto inferior direito da tela) e por meio deste *link*, fui encaminhada para a página referente ao evento. Incorporado a esta página, encontrei o *link* “Clique aqui para conhecer tudo sobre a Conae 2010”<sup>31</sup>, onde obtive uma relação de participantes que contemplava: a lista geral de delegados natos<sup>32</sup>, a lista geral de delegados eleitos<sup>33</sup> e a lista geral de representantes por indicação de setor<sup>34</sup>- comunidade científica para o evento<sup>35</sup>.

<sup>31</sup> <https://conae.mec.gov.br/conae-2010> - Acesso em 9 de março de 2020.

<sup>32</sup> De acordo com o Artigo 30 do Regimento Interno da Conae-2010: “Art. 30 São considerados/das delegados/das natos/as à Conae, em todas as suas etapas, os membros titulares e suplentes da Comissão Organizadora da Conferência Nacional da Educação.” (BRASIL, 2010a, p. 17). A composição da comissão organizadora nacional foi regulamentada pela Portaria Ministerial nº 10/2008 e conglomerou 35 membros, representantes das secretarias do Ministério da Educação, da Câmara e do Senado, do Conselho Nacional de Educação, das entidades dos dirigentes estaduais, municipais e federais da educação e de todas as entidades que atuavam direta ou indiretamente na área da educação (<http://fne.mec.gov.br/28-historico/46-conae-2010>).

<sup>33</sup> Conforme o Artigo 29 do Regimento Interno da Conae-2010: “Art. 29. São delegados/as eleitos/as para a Conferência Nacional de Educação os/as escolhidos/as nas Conferências Estaduais que tenham participado de Conferências Municipais e/ou Intermunicipais, de acordo com a distribuição por segmento no âmbito de suas respectivas entidades [...]”. (BRASIL, 2010a, p. 16).

<sup>34</sup> As definições dos delegados/das por indicação à Conferência Nacional de Educação, constam nos Anexos V “Demonstrativo da distribuição dos delegados por indicação nacional” (critérios definidos pela Comissão Organizadora Nacional) e VI “Demonstrativo da distribuição dos delegados por indicação estadual”, do Regimento Interno da Conae-2010 (BRASIL, 2010a). Em geral, preveem a “[...] representação dos movimentos

Havendo realizado o *download* das listas gerais, organizei sublistas com os nomes e endereços de *e-mails* dos delegados eleitos no Distrito Federal, Minas Gerais e São Paulo. Na sequência, encaminhei uma mensagem eletrônica aos referidos destinatários, bem como aos delegados natos e representantes da comunidade científica por indicação de setor, esclarecendo o objetivo da pesquisa e solicitando colaboração aqueles que houvessem integrado à equipe de elaboração das propostas sobre educação de surdos nas etapas estaduais e nacional da Conae-2010 e/ou se envolvido nos movimentos em prol a inserção da estratégia 4.7 no PNE (2014) e na proposição das estratégias para educação de surdos que vieram integrar o PDE (2015), PEE-MG (2018) e PEE-SP (2016).

Os resultados alcançados nesta segunda etapa de buscas podem ser consultados na tabela a seguir:

Tabela 1: Síntese da busca por delegados da Conae-2010

Destinatários	Distribuição por UF (Regimento)			Endereços de <i>e-mails</i> localizados			<i>E-mails</i> inválidos			<i>E-mails</i> respondidos			Respondentes Educação de Surdos		
	DF	MG	SP	DF	MG	SP	DF	MG	SP	DF	MG	SP	DF	MG	SP
Delegados eleitos	40	166	323	40	166	116	14	43	55	3	18	9	0	0	0
Delegados Natos	24	2	3	27 <sup>36</sup>	2	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0
Representantes da comunidade científica por indicação estadual	60 indicações para as Entidades de Pesquisa em Educação (Anfope, Cedes, Anped, ANPAE e Forundir) e 27 para SBPC. Total: 87 <sup>37</sup> vagas			2	0	13	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total =	645			369			114			30			0		

Fonte: Elaborado pela autora.

de afirmação da diversidade, representação das articulações sociais em defesa da educação; representação da comunidade científica; representação social do campo; movimento sindical; instituições religiosas; empresários/as e confederações patronais; entidades municipalistas; comissões de educação do Poder Legislativo estadual e municipal; instituições estaduais e municipais da área de fiscalização e controle de recursos públicos [...]” (BRASIL, 2010a, p. 17).

<sup>35</sup> Na lista de delegados por indicação obtida na busca, constavam apenas nomes/contatos de delegados identificados como membros da comunidade científica, situados como representantes da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

<sup>36</sup> Para 3 dos 24 delegados natos listados, constam dois endereços de *e-mails*.

<sup>37</sup> Na lista geral de “Representantes da comunidade científica por indicação estadual”, localizada no portal do FNE consta um total de 49 indicados. Destes, seis não possuem a Unidade Federativa de origem informada.

Em suma, os dados sistematizados na tabela 1 evidenciam mais uma tentativa infrutífera. De um montante de 255 *e-mails* encaminhados com êxito, apenas 30 respostas recebidas, sendo que os 30 respondentes declararam desassociar-se da temática investigada. E, embora um<sup>38</sup> deles tenha manifestado disposição em localizar e enviar materiais relacionados à minha solicitação, ou seja, proposições para educação de surdos, não houve retorno.

De resto, vale destacar que no conteúdo dos *e-mails* recebidos preponderou a declaração de elo dos respondentes com as discussões acerca da Educação Profissional e Ensino Superior (Metas 11 e 12 do PNE), Valorização do profissional de educação (Metas 17 e 18 do PNE) e Financiamento da educação (Meta 20 do PNE), pautas que geraram muita polêmica durante um longo processo de tramitação que perdurou cerca de três anos e meio entre passagens do Projeto de Lei nº 8.035/2010 pela Câmara dos Deputados e Senado (PERONI; FLORES, 2014).

Não obstante, identifiquei o nome de uma liderança do movimento surdo na relação de delegados eleitos no estado de São Paulo, a saber: professor Neivaldo Augusto Zovico. Mas, grande foi a frustração quando ao tentar estabelecer contato, o endereço de *e-mail* da lista foi considerado inválido.

Como havia participado da etapa estadual em São Paulo – pré-requisito para ser eleito delegado nacional –, Neivaldo seria um participante potencial para a pesquisa. Seu nome era por mim conhecido, porque à época em que ocorreu a edição 2010 da Conae, ele se manifestou publicamente em entrevista concedida para Lucas (2010) e em seu próprio *blog*, denunciando a rejeição das propostas que apoiavam escolas de surdos na plenária nacional, em Brasília. Informações com as quais já havia me deparado durante o desenvolvimento da pesquisa de mestrado.

Deste ponto em diante, para que o estudo planejado pudesse permanecer exequível, foi necessário recorrer a outra estratégia de buscas. Não havendo localizado interlocutores entre representantes institucionais (Sase, Undime, Consed, Fóruns de Educação, Conselhos de Educação, Assembleias/Câmara Legislativa) e nem mesmo entre os delegados da Conae-2010, por meio das tentativas realizadas, optei pela execução de um terceiro e último movimento à procura de candidatos para desenvolvimento da pesquisa.

### **2.4.3 Terceira etapa: lideranças do movimento surdo**

---

<sup>38</sup> Roberto Ciccarelli Filho - [robertociccarelli@hotmail.com](mailto:robertociccarelli@hotmail.com) (Delegado eleito pelo estado de São Paulo para participar da Conae-2010).

A terceira estratégia de busca por interlocutores aptos ao diálogo proposta nesta pesquisa foi iniciada por intermediação da professora Dr<sup>a</sup> Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione – líder nacional do movimento surdo e coautora do texto “Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro”, publicado em parceria com a professora e líder surda Ana Regina Campello, na Edição Especial nº 2/2014, do periódico Educar em Revista.

Como o próprio título anuncia, no referido texto Campello e Rezende (2014) narram situações marcantes alusivas à luta do movimento surdo em defesa da escola bilíngue de surdos, entre as quais a rejeição das propostas que apoiavam escolas de surdos durante a Conae-2010 e a busca pela incorporação da estratégia que previa a concessão da oferta da educação bilíngue de surdos em escolas e classes bilíngues no PNE (2014).

Esses fatos foram novamente mencionados por Patrícia Rezende no evento "4º Setembro Azul", realizado em setembro de 2015, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e aparecem explicitados na coletânea “Plano nacional de educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos”, da série Setembro Azul, publicada em 2016, o que me induziu a supor que em razão do conhecimento da professora Patrícia Rezende acerca da pauta da educação de surdos apresentadas na Conae-2010 e no PNE, ela poderia me ajudar a encontrar interlocutores locais que estiveram envolvidos com a respectiva agenda no Distrito Federal, em Minas Gerais e São Paulo.

Como em 2019 Patrícia Rezende integrou algumas atividades acadêmicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus de Marília/SP, a convite da professora Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins, orientadora desta pesquisa, havia chances de estabelecer um contato efetivo com ela, o que, de fato, aconteceu.

Nossa primeira conversa ocorreu em 24 de março de 2020. Encaminhei uma mensagem via *WhatsApp* me apresentando como orientanda da professora Sandra Eli e discente do Programa de pós-graduação em Educação da Unesp, campus de Marília/SP. Conteí a respeito da pesquisa que pretendia realizar focalizando a intersecção entre o PNE e os planos distrital, mineiro e paulista de educação e das tentativas frustradas ao procurar membros da comissão de elaboração desses documentos, bem como delegados eleitos nos referidos estados, que foram defender a pauta da educação de surdos na plenária nacional da Conae-2010, em Brasília.

Comentei também sobre o processo de busca por parlamentares e finalizei perguntando se conhecia os delegados da Conae-2010 e/ou elaboradores dos planos subnacionais em questão e poderia me indicá-los fornecendo os contatos.

Minutos depois, recebi uma curta resposta que dizia: “Sim, eu sei quem foi”. Na sequência, a indicação de cinco contatos. Agradei imediatamente e recebi votos de boa sorte com a pesquisa. Aproveitando a brecha, perguntei à Patrícia se ela estaria disposta a um bate-papo para me contar sobre o processo de incorporação da estratégia 4.7 no PNE, e ela prontamente se dispôs. Depois disso, nos despedimos.

Entre os contatos encaminhados estavam duas indicações do Distrito Federal, uma de Minas Gerais e duas de São Paulo, os quais foram contatados e indicaram outros nomes que, por sua vez sugeriram outros, desencadeando uma teia de comunicações. Foi assim que entre aceites, recusas, novas indicações e mensagens não visualizadas ou não respondidas, consegui dispor de cinco interlocutores que se prontificaram a participar da pesquisa, sendo duas lideranças surdas atuantes em Minas Gerais: Clarissa Fernandes das Dores e Rosely Lucas de Oliveira, duas lideranças surdas atuantes em São Paulo: Neivaldo Augusto Zovico e Vinícius Schaefer e uma liderança surda reconhecida nacionalmente: a própria Patrícia Luiza Ferreira de Rezende-Curione. O caminho percorrido para chegar a este conjunto de interlocutores pode ser observado no diagrama a seguir, no qual os nomes dos cinco interlocutores selecionados constam e **negrito** e os nomes daqueles que não visualizaram a mensagem ou não me responderam, encontram-se tachados:

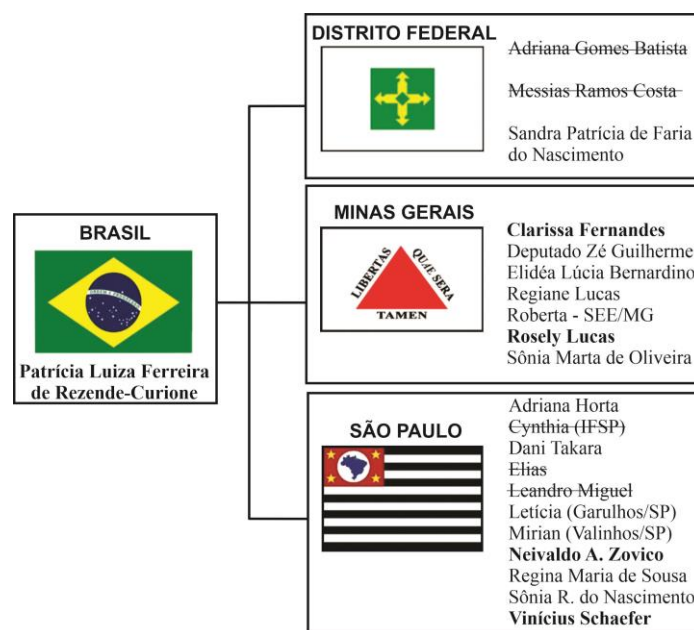


Figura 2: Localização dos interlocutores de Minas Gerais e São Paulo  
Fonte: Elaboração própria

No que concerne ao Distrito Federal, embora a professora Sandra Patrícia de Faria do Nascimento tenha sido indicada duas vezes como potencial participante da pesquisa, admitiu aproximação com as discussões acerca do PNE (2014) e participação na edição 2014 da Conae. Todavia, mencionou que quem poderia dialogar comigo acerca do processo de elaboração do Plano Distrital de Educação (PDE-2015), seria a liderança surda local Adriana Gomes Batista.

Na conversa que tivemos via *WhatsApp*, Sandra Patrícia salientou o importante e inédito papel articulador exercido pela professora Patrícia Rezende para que a educação bilíngue de surdos ganhasse visibilidade na Conae-2014. À época, na condição de diretora nacional de políticas educacionais da Feneis, ela entreviu para garantir que as propostas direcionadas à educação de surdos fossem levadas até Brasília e articulou um importante movimento contando com a participação de líderes surdos em todos os estados. Afirmou também que as discussões acerca das estratégias para educação bilíngue de surdos no âmbito do Distrito Federal foram coordenadas pela líder surda local, Adriana Gomes Batista. Contudo, as tentativas em contatar Adriana foram em vão. Talvez o resultado fosse outro se houvesse solicitado a intermediação da professora Sandra Patrícia nesse diálogo, mas por inibição, acabei não recorrendo a ela novamente.

Contudo, por não cogitar retirar o PDE de cena, já que do meu ponto de vista o texto incorpora estratégias fundamentalmente genuínas em termos de oferta da educação bilíngue de surdos, e me interessava muito saber o que motivou escolhas tão singulares em relação ao PNE (2014), retomei o contato com Júlio Cezar Barros (Sinpro/DF e FDE), indicado a mim por Clerton Evaristo (FDE) na primeira etapa de buscas, para lhe perguntar se havia localizado os membros do GT 4 e, mais precisamente, aqueles envolvidos com a elaboração das estratégias relativas à educação de surdos, conforme havia me proposto.

Alguns dias depois, Júlio me encaminhou o contato de Natália de Souza Duarte, coordenadora do Fórum Distrital de Educação (FDE) e membro da comissão elaboradora do PDE (2015). Ao contatá-la em 01 de outubro de 2020, ela admitiu participação na comissão de elaboração do PDE, e embora não sendo especialista no assunto educação de surdos, se prontificou a participar da pesquisa falando como membro da comissão de elaboração do plano distrital e conhecedora da luta do movimento surdo local.

Mesmo ciente de que o perfil de Natália não coincidia com os perfis dos demais interlocutores selecionados, isto é, lideranças surdas engajadas no movimento surdo, agarrei a oportunidade concedida por ela e assegurei sua participação como representante ouvinte do DF na pesquisa, porque ao apontar aproximação com as entidades (FDE, Secretaria de

Educação do Distrito Federal e Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE), e ter integrado a comissão técnica distrital na organização de conferências e sistematização do texto do PDE (2015), teria propriedade para esclarecer o movimento político empreendido no processo de elaboração de um plano subnacional de educação.

Entre os contatos que ela me forneceu, estavam Michel Platini (tradutor e intérprete de Libras), Olga Cristina Rocha Freitas (Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal) e Dorisdei Valente Rodrigues (Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal na Escola de Libras e Português Escrito de Taguatinga). Conversei via *WhatsApp* com Dorisdei, cuja participação nas conferências de elaboração do PDE vinculou-se a pauta da Educação de Jovens e Adultos (Metas 9 e 10 do PDE). Havendo prestado esse esclarecimento, Dorisdei me enviou o contato da ex-diretora da escola bilíngue de Taguatinga (EBT), Maristela Batista de Oliveira Bento, com quem estabeleci uma troca de mensagens escritas também pelo *WhatsApp* e prontamente me respondeu.

A título de demonstração, o passo-a-passo dessa última etapa de busca, que serviu para definir a participação de Natália Duarte e Maristela Bento como representantes do Distrito Federal na pesquisa, segue sistematizado no diagrama abaixo:

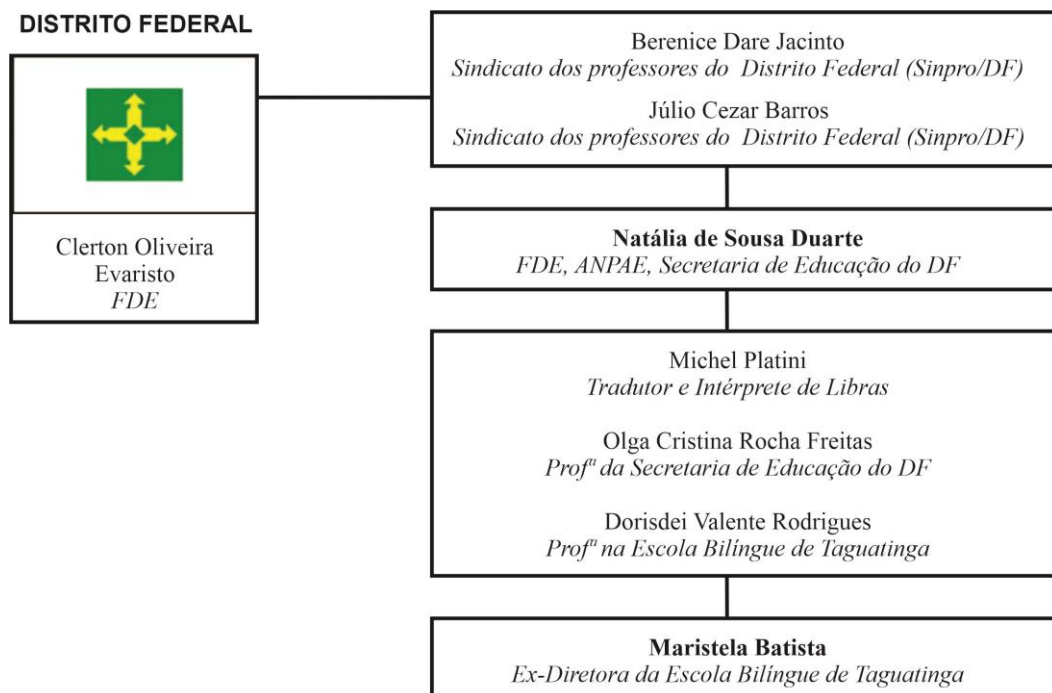


Figura 3: Localização das interlocutoras do Distrito Federal  
Fonte: Elaboração própria

Em razão do labirinto em que se converteu a procura por interlocutores com quem pudesse falar a respeito das estratégias referentes à educação de surdos fixadas no PNE (2014)

e nos respectivos planos distrital, mineiro e paulista de educação e, evidentemente, da demora em finalizar a composição do conjunto de interlocutores elegidos para o desenvolvimento da pesquisa, concomitante ao fechamento dessa atividade, outras providências importantes foram tomadas no sentido de organizar os encontros com cada um deles. As quais me ocupo em descrever no próximo tópico.

## **2.5 O planejamento dos encontros entre a pesquisadora e seus interlocutores**

Em termos metodológicos, almejei reunir um elenco formado por interlocutores oriundos de distintas entidades e esferas político-educacionais que me permitissem compreender, a partir do entrecruzamento das múltiplas vozes, quais fatores e perspectivas axiológicas permearam o processo de produção e aprovação das estratégias relativas à educação de surdos nos planos distrital, mineiro e paulista de educação, ocasionando a proposição de configurações distintas e contraditórias da oferta de educação bilíngue. Entretanto, os caminhos diretos dos quais dispunha para chegar a eles, não me permitiram encontrá-los.

No fim das contas, recorrer à intermediação de uma liderança nacional para encontrar os interlocutores locais, significou retomar a conexão entre os estados e a Conae-2010, desta com o PNE (2014) e, por sua vez, do PNE com os PEEs e o PDE, incluindo a repercussão dos debates na reforma da LDB pela Lei nº 14.191/2021, o que desencadeou uma mudança de rotas e a ampliação das discussões previstas neste estudo.

De imediato, minha intermediadora, revelada também articuladora entre os estados na organização de uma mobilização sem precedentes na história do movimento surdo brasileiro para inserção da estratégia 4.7 no PNE (2014), se constituiu um elemento chave na pesquisa.

No que concerne aos interlocutores que se propuseram a falar sobre as estratégias relativas à educação de surdos incorporadas nos planos mineiro e paulista de educação, bastou ‘um dedo de prosa’ no sentido de informá-los o objetivo da pesquisa e os critérios de seleção que me levaram até eles, para perceber que tinham mais propriedade para discorrer sobre as edições 2010, 2014 e 2018 da Conae e, especialmente, das disputas pela incorporação da estratégia 4.7 no PNE (2014), do que para falar dos planos subnacionais de educação.

Inversamente, essa breve conversa desvelou que uma das porta-vozes do Distrito Federal, Natália Duarte (ouvinte, membro da comissão elaboradora do PDE), teria profundo conhecimento para falar a respeito da elaboração do PDE (2015), bem como do PNE, e alguma aproximação com a luta do movimento surdo brasileiro. Já a outra, Maristela Bento

(ouvinte, ex-diretora da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito do DF), maior envolvimento com a luta pelo reconhecimento e oferta da educação bilíngue de surdos no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e certo distanciamento com a temática no interior dos planos.

Conforme Volóchinov (2017, p. 145)

Para observar o fenômeno da língua, é [...] preciso que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. É fundamental ainda que os nossos dois indivíduos sejam abarcados pela unidade da situação social mais próxima, isto é, que o encontro entre essas duas pessoas ocorra em um terreno determinado. O intercâmbio verbal só é possível nesse terreno determinado, por mais geral e, por assim dizer, ocasional que ele seja.

Com base nas ponderações do autor, em razão de todos os interlocutores identificarem-se favoráveis ao movimento em defesa da educação bilíngue de surdos e a maior parte deles autodeclararem aproximações com o PNE (2014) e com as edições 2010, 2014 e 2018 da Conae, o objetivo da pesquisa, que a princípio seria apenas compreender quais fatores mobilizaram a definição de estratégias distintas e contraditórias nos planos subnacionais de educação, foi ajustado no sentido de compreender o processo de configuração da política nacional de educação bilíngue de surdos a partir do entrecruzamento dos discursos dos sete interlocutores da pesquisa com os discursos oficiais produzidos em diferentes órgãos e instâncias governamentais brasileiras, no que diz respeito a configuração da oferta da educação bilíngue de surdos.

Considerando que o debate em torno da definição das estratégias para educação de surdos incorporadas no PNE (2014) teve início na Conae-2010 e que os planos subnacionais deveriam corresponder aos parâmetros do PNE, o plano de investigação foi ampliado no sentido de incorporar discussões que abrangessem a Conae-2010, sua repercussão na inserção da estratégia 4.7 no PNE (2014), para assim ativar as intersecções com as propostas produzidas no âmbito dos planos de educação do Distrito Federal, Minas Gerais e São Paulo. Como observado anteriormente, em razão do perfil dos interlocutores selecionados, a ampliação das possibilidades de diálogo também se fez necessária para viabilizar o intercâmbio verbal entre nós.

Além do alargamento do contexto, a ser considerado na elaboração do roteiro norteador do(s) encontro(s) entre mim, pesquisadora, e os meus interlocutores, pelo fato de cinco deles serem lideranças surdas sinalizantes da Libras – Patrícia Rezende (liderança surda nacional), Clarissa Fernandes e Rosely Lucas (lideranças surdas do movimento mineiro),

Neivaldo Zovico e Vinícius Schaefer (lideranças surdas do movimento paulista), e essa não ser uma língua que eu, na condição de pesquisadora, dominaria o suficiente para conduzir o diálogo pretendido sozinha, precisei que eles consentissem a presença de intérpretes de Libras-Língua Portuguesa em nossos encontros visando a interação e o entendimento mútuos.

Nas palavras de Kumar (2018, p. 554), a tradução “[...] é o produto de uma “interação dialógica” entre línguas e culturas”. E semelhante ao diálogo, “[...] é sempre orientada para o outro, ou seja, para o auditório da cultura de recepção, alterando-se e modificando-se ao se mover nas conexões intersubjetivas que cria para si.”

Orientado pelos pressupostos da filosofia da linguagem, Kumar (2018, p. 555) completa que “A tradução é, antes de tudo, a compreensão das sutilezas intra e interlinguais”, o que, segundo ele, exige do tradutor uma “entrada viva”<sup>39</sup> no território do outro, e como resultado dessa compreensão dos “graus de alteridade” entre a cultura-fonte e a cultura-alvo, a tradução não é mera imitação do original, mas uma palavra responsiva.

A essa altura, o receio de que não só a incompatibilidade linguística, mas a completa ausência de proximidade entre mim e os interlocutores viessem obstruir nossa interação ou provocassem retração, insegurança ou desconfiança durante os encontros, me conduziram a confiar a eles o direito de indicar intérpretes com os quais tivessem familiaridade e julgassem qualificados para lidar tanto com o domínio dos sistema linguístico, isto é, do sistema de signos que são repetíveis e reproduzíveis, quanto com as características extralinguísticas que, de acordo com Kumar (2018), referem-se ao plano e propósito do emissor/autor, a qualidades como a honestidade, verdade, beleza, potência do que é dito, aos significados contextuais e sua implicação para o emissor e receptor, às dimensões temporais e espaciais do enunciado etc.

Mediante o acolhimento da proposta, dois dos cinco interlocutores (Patrícia Rezende e Neivaldo Zovico) me forneceram os contatos de seus intérpretes de confiança para que pudesse contatá-los, familiarizá-los com o tema, solicitar-lhes o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e combinar os honorários, datas e horários dos encontros, enquanto outros três (Clarissa Fernandes, Rosely Lucas e Vinícius Schaefer) assumiram essas tarefas para si.

---

<sup>39</sup> Diferentemente da interpretação do termo bakhtiniano *vzhivanie* como empatia, que pressuporia a imersão total de um no sofrimento do outro, experimentando o mundo do outro pela perspectiva do outro, Morson e Emerson (1989 apud KUMAR, 2018, p. 556), propõem a interpretação do termo como “entrada viva”, porque entendem que ao empregar *vzhivanie* em sua obra, Bakhtin “[...] refere-se à entrada no mundo do outro, permanecendo no seu próprio lugar, na sua própria exotopia em relação ao lugar do outro.”

Condicionado às variantes supracitadas, o TCLE incluiu três perfis para identificação, sendo: a) membro da comissão de elaboração do plano subnacional de educação, b) representante do movimento surdo e c) tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa. E assegurado o direito ao anonimato, incluiu também um campo opcional caso me autorizassem a tornar seus nomes públicos em produções científicas oriundas da pesquisa (APÊNDICE B).

Havendo definido os perfis, outro passo importante foi a preparação de um roteiro com questões disparadoras com vistas a elencar assuntos que almejava abordar no diálogo com meus interlocutores. Preconizando confiar-lhes o ato responsivo e garantir-lhes a construção de devolutivas próprias – conduzidas por suas escolhas e empréstimos da reserva social de signos disponíveis (VOLÓCHINOV, 2018) –, optei por elencar um rol de questões abertas que além de proporcionarem a abertura à recepção de suas falas, me permitissem inferir o envolvimento deles com o tema no desenrolar do diálogo, assegurando o acréscimo de novas questões ou a subtração das questões previstas com as quais não demonstrassem familiaridade (APÊNDICE C).

Ademais, como já apontado anteriormente, os interlocutores selecionados me deram indícios de que para fomentar o almejado diálogo em torno dos planos subnacionais, seria prudente prever perguntas que abrangessem a Conae-2010 e as manifestações do movimento surdo em prol a incorporação da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues no PNE (Lei nº 13.005/2014) para, na sequência, especular as correlações entre as demandas nacionais e os processos decisórios locais.

Assim, pelo volume de perguntas previstas, extensão das respostas e intervenções que poderiam gerar, mas substancialmente, pela preocupação em propiciar tempo para a reaproximação com o tema, resgate mnemônico dos fatos e possibilidade de (re)leitura dos planos nacional e subnacional local de educação, cogitei propor-lhes três encontros, cuja organização partiu da subdivisão do roteiro em três eixos, sendo: Eixo I) Questões gerais a respeito da compreensão de educação bilíngue, público-alvo, configuração da oferta, etc, e também sobre as Conaes (2010, 2014, 2018), mobilizações do movimento surdo e o PNE (2014); Eixo II) Questões específicas sobre o processo de elaboração e tramitação do plano subnacional e apreciação das estratégias voltadas à educação de surdos; e Eixo III) Impressões quanto à correlação entre o PNE (2014) e o plano subnacional local e perspectivas futuras em relação a militância e a política educacional bilíngue de surdos.

Variáveis como a distância geográfica e a prescrição de distanciamento social imposta pela pandemia de Covid-19, motivaram a opção por encontros remotos, o que

necessariamente implicou na necessidade de tanto a pesquisadora quanto os pesquisados, disporem de dispositivos eletrônicos e *internet* banda larga.

Em razão da familiaridade com as ferramentas do *Google Meet*, aderimos esta plataforma para realização das chamadas de vídeo. Mas embora ela seja compatível com o serviço de gravação – necessário para as etapas de transcrição e análise –, a matriz do vídeo gravado não contempla a exibição de todos os interlocutores simultaneamente, somente da pessoa que está falando. No caso específico desta pesquisa, isso traria implicações, pois os testes demonstraram que os vídeos gravados não abrangeriam a aparição das manifestações sinalizadas em Libras, porque privilegiam a captura de interlocutores que se manifestam oralmente.

De maneira geral, essa ausência da exibição simultânea de todos (pesquisadora, interlocutor e intérprete) na gravação, comprometeria a geração dos dados da pesquisa como um todo, impedindo tanto a visualização dos interlocutores surdos, bem como das minhas reações e dos intérpretes às suas falas, prejudicando demasiadamente a apreensão dos sentidos.

Em vista disso, recorri ao uso do *Open Broadcaster Software (OBS Studio)*, um programa gratuito compatível com o *Windows* que possibilita a gravação de conteúdos reproduzidos na tela do computador, pois essa estratégia me asseguraria a captura simultânea de todos os interlocutores nos vídeos gravados, desde que escolhido o modo mosaico de exibição no *Google Meet*, cuja finalidade é exibir todas as câmeras abertas.

Providenciados todos esses ajustes, encerro esse tópico esclarecendo que em observância aos dispositivos das resoluções nº 466/2012, nº 510/2016 e complementares, o projeto de pesquisa detalhado, bem como o TCLE, foram submetidos ao “Comitê de ética em Pesquisa” da Faculdade de Filosofia e Ciência da Unesp de Marília, e somente após a avaliação e obtenção do parecer favorável, registrado sob o número 4.262.526 (APÊNDICE D), deu-se o início a maratona de efetivação dos diálogos com os sete interlocutores da pesquisa, uma etapa primordial para a concretização deste estudo e sobre a qual discorrerei a seguir.

## **2.6 O diálogo entre a pesquisadora e seus interlocutores**

Considerando que o processo de busca por autores/decisores de políticas com quem pudesse dialogar a respeito das proposições para educação de surdos contidas no PNE (2014) e respectivos planos distrital, mineiro e paulista de educação, resultou em inúmeros reveses,

introduzo esse tópico certa de que a possibilidade de geração do *corpus* desta pesquisa, dependeu em muito do acolhimento como “estrangeira” que recebi dos sete interlocutores selecionados para a pesquisa (AMORIM, 2004).

Sendo completamente desconhecida por eles, suponho que nossa conexão foi estabelecida porque sentiram-se implicados pelas questões da investigação e pela oportunidade de partilha. Reciprocamente, senti que ao ocupar o lugar ético-responsivo que a condição de pesquisadora requer, deveria resguardar e propagar a essência dos dizeres por eles compartilhados, esforçando-me ao máximo para não diluir ou silenciar a singularidade circunscrita em suas vozes.

Para situar a geração dos dados concernentes aos diálogos com os sete interlocutores selecionados para a pesquisa, o quadro a seguir contempla um panorama desta etapa do estudo que culminou em onze encontros, totalizando 16 horas, 14 minutos e 42 segundos de gravações.

Fazendo jus à autorização de todos os interlocutores e também dos intérpretes de Libras-Língua Portuguesa que intermediaram sete dos onze diálogos realizados, destaco que os dados de identificação pessoal apresentados no quadro são fidedignos à biografia dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 2: Síntese de dados alusivos aos diálogos entre a pesquisadora e os interlocutores

<b>Data</b>	<b>Duração</b>	<b>Respondente</b>	<b>UF</b>	<b>Perfil do respondente</b>	<b>Língua</b>	<b>Intérprete</b>
17/09/2020	01:39:22	Patrícia Luiza Ferreira Rezende	<b>União</b>	Surda Pedagoga Doutora em Educação Liderança do movimento surdo nacional Professora Associada I do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines) – Departamento de Ensino Superior (DESU)	Libras com interpretação simultânea em português	Karine Vieira da Rocha  Pedagoga bilíngue Tradutora e Intérprete de Libras do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines)
09/10/2020	01:41:52	Natália Souza Duarte	<b>DF</b>	Ouvinte Pedagoga Mestre em Educação e Doutora em Política Social Diretora da ANPAE/DF Membro do Fórum Distrital de Educação (FDE) Professora de Educação Básica e Socioeducação na Secretaria Distrital de Educação (SEEDF)	Português	Não houve
22/10/2020	01:25:23					
06/11/2020	01:58:32	Maristela Batista de Oliveira Bento	<b>DF</b>	Ouvinte Ex-diretora da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga/DF	Português	Não houve
17/11/2020	01:46:51					
13/10/2020	00:57:20	Clarissa Fernandes das Dores	<b>MG</b>	Surda Graduada em Letras-Libras Mestre em Educação Docente do Instituto Federal de Minas Gerais – Campus de Ouro Preto (IFMG) Militante no movimento surdo mineiro Docente no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)	Libras com interpretação simultânea em português	Tamires Bessa da Silva Britto  Bacharel em Letras-Libras Mestranda em Estudos Linguísticos Tradutora e Intérprete de Libras do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)
21/10/2020	01:14:53					Sônia Marta de Oliveira  Militante no movimento surdo mineiro Pedagoga, doutora e mestre em educação Professora de Educação de Jovens e Adultos Surdos pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

09/03/2021	01:29:07	Rosely Lucas de Oliveira	<b>MG</b>	Surda Pedagoga e Graduação em Letras-Libras Mestre em Educação Docente na Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ) Militante no movimento surdo mineiro Docente na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ)	Libras com interpretação simultânea em português	Rosane Lucas de Oliveira  Bacharel em Jornalismo e Letras-Libras. Tradutora e Intérprete de Libras do Instituto Federal de Minas (IFMG)
01/10/2020	01:31:58	Neivaldo Augusto Zovico	<b>SP</b>	Surdo Licenciado em Matemática e Letras-Libras Professor de matemática e física na Escola Municipal de Educação Bilíngue de Surdos (Emeb) “Helen Keller” Militante no movimento nacional surdo Ex-presidente da Feneis (escritório regional de São Paulo).	Libras com interpretação simultânea em português	Patrícia Cardoso de Oliveira  Bacharel em Comunicação Social – Publicidade e propaganda. Tradutora e Intérprete de Libras pelo Instituto Federal de São Paulo (IFSP) Atua como docente em cursos de tradução e interpretação e oficinas oferecidos pela Feneis/SP.
20/11/2020	01:18:55					
10/11/2020	01:17:20	Vinícius Schaefer	<b>SP</b>	Surdo Pedagogo e Bacharel em Administração de Empresas Militante do movimento surdo paulista Membro da Associação de Surdos do estado de São Paulo “Vem sonhar” Secretário Adjunto na Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência de São Paulo	Libras com interpretação simultânea em português	Tadeu Almeida  Bacharel em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Especialista em tradução e interpretação Português/Libras e Libras/Português, guia-interpretação para pessoas surdocegas com tradução em Libras Tátil e Comunicação Háptica. Tradutor e Intérprete de Libras da TV Cultura – Fundação Padre Anchieta

Fonte: Elaboração própria.

Orientada pela acepção bakhtiniana de que a compreensão “[...] consiste em opor ao interlocutor a sua contrapalavra” (FREITAS, 2007, p. 11), e que, portanto, ela só pode ser concebida na inter-relação com o outro, ao ambicionar compreender o processo de configuração da política nacional de educação bilíngue de surdos, recorri ao diálogo com sujeitos envolvidos neste processo, pois, pelo fato de consistir em uma situação de interação verbal promovida em tempo e espaço determinados, essa troca fornece meios para alcançar o intento de não somente descrever a realidade, mas desvelar as forças fundamentais determinantes dos sentidos que a constituem (FREITAS, 2007).

Como explicitado no tópico anterior, antes de concretizar nossos momentos de diálogo foi necessário prever e preparar os dispositivos que propiciariam a materialização e o registro dessa etapa da investigação, mas, sobretudo, pensar o momento com os interlocutores, pois se tratavam de interações entre totais desconhecidos, pertencentes a diferentes culturas e contextos.

Segundo Freitas (2007), por referir-se a um evento dialógico, a pesquisa na perspectiva bakhtiniana possui caráter responsivo. Ao pesquisador compete, então, superar a descrição e compreensão do que o outro apresenta e, na relação com ele, gerar uma resposta ao visto, ao dito e não-dito. “Assim, a pesquisa deixa de ser somente diagnóstico para ser pesquisa intervenção.” (FREITAS, 2007, p. 12).

Mas qual o sentido da intervenção nesse processo? Como interferir sem determinar? Havendo eu, no meu ato de conhecer, constatado dissonâncias entre os planos nacional e subnacionais de educação, supus que as flexibilizações existentes no PNE (2014), somadas as condições materiais, compromissos, valores e formas de experiência locais, promoveram as diferentes escolhas e múltiplas maneiras de prever a concessão da oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos.

Em razão das minhas aproximações com o campo dos estudos surdos e do contato com estudantes surdos em escolas comuns regimentadas pela política de educação especial na perspectiva inclusiva, entrei em campo convicta de que a oferta da educação bilíngue em escola bilíngue, ao menos nas etapas e modalidades da educação básica, consiste na iniciativa mais concreta, adequada e inclusiva, quando se trata da constituição e desenvolvimento linguístico, acadêmico e social das pessoas surdas.

Aliás, meu prognóstico acerca da primazia das estratégias para educação de surdos previstas no PDE (2015), das lacunas deixadas no PEE-SP (2016) e das flexibilizações incorporadas no PEE-MG (2018), em relação ao PNE (2014), esteve integralmente pautado por essa convicção.

Primeiro porque a escola bilíngue, como é o caso da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga/DF, assegurada como ambiente de oferta da educação bilíngue de surdo no PDE (2015), parece condizer melhor com a premissa do bilinguismo, qual seja a construção do conhecimento por meio da troca entre pares. Segundo porque em uma classe comum, no interior de uma escola denominada “inclusiva”, onde, por vezes, a criança surda convive solitariamente no meio dos ouvintes e ninguém ali sabe Libras, não há troca.

Justamente por cotejar os textos dos planos de educação, documentos a eles associados e produções científicas acerca da Conae-2010 e do movimento surdo em defesa das escolas bilíngues de surdos, trazia comigo essa compreensão. Mas era preciso considerar que o cotejo entre as estratégias do PNE, PDE, PEE-MG e PEE-SP, voltadas para educação bilíngue e a constatação de contradições entre elas, bem como o julgamento de qual se aproximaria ou se distanciaria de uma proposta, de fato, condizente com o desenvolvimento do bilinguismo dos surdos e os anseios da comunidade surda, foram iniciativas minhas.

Contudo, ao me dispor a ouvir o parecer do(s) outro(s) sujeitos da pesquisa quanto ao processo de produção, incorporação e avaliação das propostas contidas nestes textos, era preciso provocá-los com questões que nos ajudassem resgatar e relacionar fatos que marcaram mais de uma década na história do movimento surdo e na composição de políticas educacionais bilíngues, bem como subsidiá-los com os documentos e com tempo para que amadurecessem a ideia de atenderem meu apelo para (re)visitá-los e compartilharem suas próprias interpretações e impressões ao comparar as estratégias voltadas para a educação de surdos.

Obviamente, poderia induzi-los a ver as dissonâncias que eu vi entre os planos encaminhando-os quadros comparativos entre as estratégias do PNE (2014) e respectivos planos subnacionais e sinalizando os aspectos que me chamaram atenção, como: as variações na previsão de faixa etária dos estudantes, documentos referenciados para embasar a oferta da educação bilíngue, espaços e perfis profissionais providenciados para atender os estudantes e estratégias para seleção e contratação de profissionais especializados, com a expectativa de que confirmassem meu posicionamento em defesa da escola bilíngue, do desenvolvimento linguístico precoce, da necessidade de atuação de profissionais proficientes na língua de sinais e da presença de pares surdos na educação de surdos.

Essa abordagem possivelmente confirmaria a eficácia das estratégias previstas no PDE (2015), em detrimento aquelas contidas no PEE-SP (2016), que, do meu ponto de vista, ao prever a educação bilíngue de surdos “em escolas e classes” sob acompanhamento de

“professor interlocutor de Libras” (SÃO PAULO, 2016b) sem caracterizar o funcionamento desses espaços, consente que os direitos linguísticos dos estudantes surdos sejam negligenciados em função das práticas monolíngues prevaletentes em salas de aulas comuns do ensino regular.

Contribuiria também para confirmar se as discrepâncias entre os planos subnacionais procederam das alternativas relativas à oferta de educação bilíngue “[...] em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2014b), asseguradas na estratégia 4.7 do PNE (2014) e reiteradas no PEE-MG (2018), entre outros. Mas em termos científicos, estaria adotando uma postura tendenciosa e unilateral em relação ao(s) outros(s) sujeitos da pesquisa, de modo que a compreensão consubstanciada por suas reações-respostas “[...] seria uma simples dublagem e não traria consigo nada de novo e enriquecedor.” (BAKHTIN, 2011, p. 365).

Conforme Bakhtin (2011, p. 366, grifos do autor)

Um sentido só revela as suas profundidades encontrando-se e conectando-se com outro, com o sentido do outro: entre eles começa uma espécie de *diálogo* que supera o fechamento e a unilateralidade desses sentidos, dessas culturas. Colocamos para a cultura do outro novas questões que ela mesma não se colocava; nela procuramos resposta a essas questões, e a cultura do outro nos responde, revelando-nos seus novos aspectos, novas profundidades do sentido. Sem levantar *nossas* questões não podemos compreender nada do outro de modo criativo (é claro, desde que se trate de questões sérias, autênticas). Nesse encontro dialógico de duas culturas elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade *aberta*, mas elas se enriquecem mutuamente.

Por descender de uma educação integralmente lapidada pelos princípios ideológicos da língua única (o português), e vivenciar práticas educacionais preponderantemente monolíngues em espaços escolares regulados por normas audistas<sup>40</sup>, tanto na condição de estudante quanto na posição de professora alfabetizadora de crianças, jovens e adultos ouvintes, sempre me senti relativamente confortável com o repertório linguístico que apreendi em Libras, delimitado as trocas provenientes de um particular encontro extraescolar com a diferença marcada pela surdez ainda na infância<sup>41</sup>.

<sup>40</sup> Conforme Witches (2018, p. 21), o termo audismo foi cunhado por Tom Humphries (1977) com a função de designar “[...] práticas ou atitudes individuais de atribuição de superioridade a alguém com base na capacidade de ouvir ou de comportamento à maneira de alguém que ouve”. Orientado pelos parâmetros de relevância da audição na constituição de si, o audismo remete a discriminação negativa contra os sujeitos surdos.

<sup>41</sup> Meu particular encontro com a surdez aconteceu aos meus seis anos de idade, início de 1992, em virtude do diagnóstico de surdez conferido à minha irmã caçula por volta de seus onze meses de vida. Rebentos de uma família ouvinte que foi orientada clinicamente a recorrer aos artefatos terapêuticos de correção da fala e da audição, viemos a conhecer a língua de sinais tardiamente, e ultrapassar as fronteiras da patologia foi para nós um divisor de águas: ela a partir do contato com a comunidade surda, experimentou a sensação do pertencimento e do aprendizado da Libras. Eu, em contato com os estudos surdos, o reconhecimento da necessidade de lutar por

Entretanto, um dos primeiros impactos que sofri ao me colocar diante dos surdos sinalizantes em uma situação de pesquisa, foi a apreensão que senti ao ter que me expor a eles como uma pesquisadora ouvinte que, apesar de aliada do movimento em defesa da educação bilíngue, possuía incipiente domínio da Libras. Planejar e vivenciar esse processo alargou a percepção da minha incompletude e permitiu um olhar mais profundo para minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional, revelando as contradições que refletem a constituição inconclusa da pesquisadora.

O segundo foi confirmar logo no primeiro encontro, que nenhum dos sete interlocutores esteve diretamente ligado ao processo de elaboração e votação das estratégias referentes à educação de surdos incluídas nos planos subnacionais de Minas Gerais, São Paulo e Distrito Federal, razão pela qual elas passaram a ser os temas secundários da pesquisa.

Conforme teciam suas reações-respostas às minhas perguntas, os interlocutores exprimiram maior propriedade ao discorrer sobre as edições 2010, 2014 e 2018 da Conae, os movimentos em prol a incorporação da estratégia 4.7 no PNE (2014), as lutas por políticas públicas locais, entre as quais, a trajetória da Lei Distrital nº 5.016, de 15 de janeiro de 2013<sup>42</sup>, a tramitação do Projeto de Lei nº 919/2019 e posterior aprovação da Lei Mineira nº 23.773, de 6 de janeiro de 2021<sup>43</sup>, e o desenvolvimento de propostas educacionais bilíngues em Escolas Municipais de Educação Bilíngue de Surdos (Emebs) e escolas polos, no município de São Paulo. Ademais, renunciaram a desvinculação da educação bilíngue de surdos da Educação Especial, pois já era do conhecimento de alguns deles a tramitação do Projeto de Lei nº 4.909/2020, que deu origem a Lei nº 14.191, aprovada em 03 de agosto de 2021, para outorgar independência a Educação Bilíngue de Surdos, que passou a ser a oitava modalidade inclusiva na LDB (Lei nº 9.394/1996).

Exceto com Patrícia Rezende, com quem programei um único encontro, porque meu intuito era abordar questões mais gerais concernentes ao macrocontexto de desenvolvimento da política de educação bilíngue de surdos, enfocando sobretudo as deliberações da plenária final da Conae-2010, as manifestações de amplitude nacional protagonizadas pelo movimento surdo em Brasília e nas capitais dos estados, a tramitação do PNE (2014) na Câmara dos Deputados e no Senado Federal e a avaliação das propostas educacionais bilíngues em

---

uma escola outra, que faça jus aos direitos linguísticos dos surdos e refute a manutenção de normas sociais pautadas exclusivamente pela percepção ouvinte do mundo.

<sup>42</sup> “Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue de surdos a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal e dá outras providências”. (DISTRITO FEDERAL, 2013).

<sup>43</sup> “Institui diretrizes para a criação de escolas bilíngues em Língua Brasileira de Sinais – Libras – e Língua Portuguesa na rede estadual de ensino” (MINAS GERAIS, 2021).

andamento no Brasil, a pretensão era de poder reencontrar-me outras vezes com os demais interlocutores selecionados para participar da pesquisa, pois no diálogo pretendido com eles, estava previsto explorar as relações de mudança entre o macro e os mesocontextos e as suas intersecções.

Contudo, variáveis como a dissociação declarada com os processos decisórios relativos à Conae-2010 e com as manifestações realizadas em Brasília e, sobretudo, com o contexto de produção dos planos subnacionais, e o conseqüente desconhecimento das especificidades situadas nas estratégias para educação de surdos incorporadas nesses textos, a indisponibilidade para revisá-los e até mesmo problemas técnicos com os dispositivos eletrônicos que interferiram na fluidez da conversa em algumas ocasiões, implicaram na decisão pela supressão de perguntas e abreviação dos encontros a fim de evitar a inércia, a desistência e a exaustão.

Inegavelmente, nos encontros em que careci do suporte de interpretação simultânea em Libras-Língua Portuguesa para concretização do diálogo, julguei necessário adotar condutas específicas, como o envio antecipado do roteiro aos intérpretes e uma autovigilância constante no sentido de direcionar minhas perguntas e meu olhar aos meus interlocutores surdos.

Preocupada em garantir a compatibilidade da informação compartilhada, algumas vezes interrompi as falas para checar traduções que me pareciam discrepantes, como por exemplo no trecho (00:26:16 a 00:26:47) do diálogo com Vinícius Schaefer, realizada em 10 de novembro de 2020, em que observava-o sinalizando sobre necessidade de ajustes na LDB e ouvia o intérprete dizendo LBI (Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão). A mesma iniciativa foi adotada pelos intérpretes quando julgaram necessário que as questões fossem repetidas ou reformuladas por mim para favorecer a compreensão dos meus interlocutores.

O simples fato de os sete interlocutores se voluntariarem a participar da pesquisa revelou um gesto de cortesia que me fez se sentir gentilmente acolhida. No acontecimento marcado pelos nossos encontros pude confirmar minhas impressões e perceber que para eles falar e serem ouvidos sobre as políticas educacionais e o movimento surdo tratava-se de um interesse mútuo entre nós. Assim, cada um sentiu-se tocado ao seu modo e a depender do envolvimento com os fatos, alguns puderam falar sobre mais questões do que outros, ocasionando as variações no tempo de diálogo, bem como no número de encontros realizados.

Segundo Freitas (2002, p. 29): “Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.” Fato consumado em cada um dos encontros, em que o ato de

colocar-se na posição de escuta dos outros sujeitos da pesquisa desvelou nomes, articulações, afetos, objeções e justificativas demarcando o modo como as perspectivas axiológicas promovem alianças e confrontos entre grupos constituídos por espectros ideológicos distintos tornando o conteúdo semântico das políticas plurivalente.

A respeito disso, Volóchinov (2018, p. 216, grifos do autor) assegura que

Na sociedade humana, nunca e em nenhum lugar o indivíduo entra ideologicamente em contato com o mundo e com as coisas, como um tipo isolado. *Sua orientação ideológica em relação ao objeto sempre está ligada com a orientação em relação à sociedade.* É justamente essa dupla orientação que encontra sua expressão ideológica na avaliação.

Completa ainda que, “Toda avaliação, por mais insignificante que seja, expressa uma situação social: ela está relacionada com o objeto, mas ao mesmo tempo ressoa nela o desafio ao inimigo e o apelo aos amigos.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 216). Desse modo, Volóchinov (2019, p. 216, grifos do autor) inclui “[...] o próprio corpo humano: o *gesto* (o movimento do corpo dotado de significação) e a *voz* (além da fala articulada)” como materiais autênticos para apuração da orientação sócioideológica do indivíduo, porque enxerga-os como hospedeiros da avaliação exteriorizada por ele em uma situação concreta de interação.

Conforme o autor,

[...] a entonação e o gesto tendem a ser ativos e objetivos. Eles expressam não apenas o estado emocional ou passivo do falante, mas sempre contêm uma relação viva e enérgica com o mundo exterior e o meio social: os inimigos, amigos e aliados. Ao entonar e gesticular, o homem ocupa uma posição social ativa em relação a determinados valores, condicionada pelos próprios fundamentos de sua existência social.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 127, grifos do autor).

É como se a entonação e o gesto levassem a palavra para fora dos seus limites verbais. Assim, ao posicionar-se entre o dito e o não dito, seu tom tende a diferenciar-se a depender do caráter compartilhado e subentendido das avaliações “[...] daquele ambiente social para o qual a palavra foi pensada.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 124). Em outras palavras, “A entonação criativamente produtiva, segura e rica é possível apenas com base em um “coro de apoio” pressuposto. Já quando esse apoio não existe, a voz perde a força, a sua riqueza entonacional é reduzida” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 124, grifos do autor).

Esta é a relação com a unicidade da ação que a palavra, diz Bakhtin, manifesta em sua totalidade (completude), não apenas em termos de *conteúdo significado*, mas também como *imagem expressão* e, de um ponto de vista emocional-volitivo, como *entonação*. A *não indiferença*, que deriva da conexão com a *ação responsável*,

orienta as palavras e torna possível a compreensão dos objetos, sua experiência viva: para falar de um objeto é preciso entrar em uma relação interessada e não indiferente com ele, de modo que não se possa evitar que a palavra expressa seja *entonada*. (PONZIO, 2019, p. 36, grifos do autor).

Sob tais ponderações, na etapa de transcrição das videograções, cumprida logo após a concretização do intercâmbio com os interlocutores, busquei registrar por escrito tanto o material linguístico falado, quanto aquele manifestado no corpo e nas modulações da voz pelos sujeitos da pesquisa, sempre que em conjunto me deram a impressão de incorporação de apreciações/posicionamentos na palavra dirigida ao outro durante o acontecimento social da comunicação.

Para efetuar a transposição dos registros produzidos em formato audiovisual para o formato escrito, os vídeos gravados por meio do programa *OBS Studio* foram assistidos e reassistidos e os diálogos foram redigidos na íntegra através do editor de textos *Word for Windows*.

No ato da transcrição, optei por manter a ordem dos diálogos, as marcas da oralidade e as escolhas lexicais feitas pelos falantes, entre as quais, bordões, gírias, palavrões e repetições enfáticas. E com o objetivo de demarcar as ocorrências verbais e a descrição da parte não-verbal manifestada nos enunciados, recorri as “Normas para Transcrição” propostas por Castilho e Preti (1986)<sup>44</sup>, acrescidas de sinais estipulados por mim<sup>45</sup>, confiando que juntas assegurariam maior aproximação com as marcas do material linguístico transposto para a versão escrita.

Cabe destacar que no caso específico desta pesquisa, a transcrição dos encontros a duas: pesquisadora e interlocutoras ouvintes (Natália Duarte e Maristela Bento), envolveu a escuta e a observação da relação direta estabelecida entre elas no jogo de produção dos sentidos.

Contudo, nos encontros a três: pesquisadora, interlocutor surdo e intérprete, essa conexão entre pesquisadora/transcritora e seu interlocutor, foi atravessada pelo tom e pelas escolhas enunciativas do intérprete, que ao estabelecer o elo e promover a interação e

<sup>44</sup> Sinais empregados por Castilho e Preti (1989): ( ) - parênteses vazios resguardam a incompreensão de palavras ou segmentos, (**hipótese**) - palavra ou trecho escrito entre parênteses representa a hipótese do que se ouviu, / - a barra oblíqua é empregada para registrar truncamentos na fala, **MAIÚSCULAS** - as letras em caixa alta indicam entonação enfática do locutor, :: - pontos duplos assinalam o prolongamento de vogal ou consoante (quanto mais prolongamento, mais pontos), **separação de sílabas** - indicam silabação na fala, ? - o sinal de interrogação é empregado para demarcar falas interrogativas, ... - três pontos são usados para indicar pausas, ((**comentários descritivos**)) - os registros entre parênteses duplos dizem respeito aos comentários descritivos do transcritor.

<sup>45</sup> “ ” - trechos entre aspas referem-se a citações de falas de outrem apresentadas pelo locutor, **sublinhado** - sílabas sublinhadas demarcam a diminuição no tom da voz do locutor. Trechos realçados em negrito (grifos meus) nos fragmentos de transcrições compartilhados, tem a função de chamar a atenção do leitor para recorrências presentes nas falas que desejo enfatizar nas análises.

entendimento mútuos entre pesquisadora e interlocutor, penetrou o curso comunicativo adicionando-lhe suas interpretações e impressões, interferindo assim sobre o dito e o não dito.

Isso posto, foi preciso ater-me as falas traduzidas para o português, incluindo entoações enfáticas, risos, ritmo, silabações e diminuição da intensidade na voz empregadas pelos intérpretes, sem perder de vista a força, ênfase, balanço de corpo, compressões de lábios e olhos, sorrisos e aproximações da câmera realizados pelos interlocutores surdos enquanto sinalizavam, porque ao entender que as manifestações em seus corpos estavam preenchidas de significações, considerei fundamentalmente importante observá-las e preservá-las.

Com base nesses procedimentos, previ a possibilidade de consulta aos intérpretes e aos interlocutores surdos, caso suspeitasse da existência de contrastes nos sentidos entre passagens sinalizadas em Libras e as respectivas interpretações simultâneas para o português. Cabe esclarecer que essa decisão não foi motivada pela incredulidade no trabalho do(a) intérprete, mas pelo reconhecimento recíproco de que a atividade de interpretação simultânea acontece instantaneamente e, nesse sentido, concordamos ser possível e prudente que contrastes identificados pela pesquisadora/transcritora na comparação entre a fala sinalizada e a sua tradução no ato da transcrição, pudessem ser revisados, como no caso do trecho do diálogo com Neivaldo Augusto Zovico, em 01 de outubro de 2020, apresentado a seguir:

Tradução simultânea:

(00:44:19) Porque os surdos, hoje, eles estão incluídos nas políticas públicas de mobilidade reduzida, de surdo-cegos, de cadeirantes, todas essas deficiências estão incluindo o surdo. E todas essas deficiências estão indo numa escola de inclusão e tem atendimento especial dentro das escolas de inclusão, mas o surdo, ele não precisa de um professor de educação especial, é diferente, ele precisa de ensinamento em Libras, ensinamento em português escrito. Escola bilíngue PARA surdo é foco no surdo. A gente não quer segmentação, ((faz sinal negativo balançando a cabeça repetidamente)), não:: é isso! A gente não quer segmenTAR a educação. (00:45:24)

Revisão da tradução simultânea:

(00:44:19) Mas na escola bilíngue tem cegos, cadeirantes? Não! Mas têm surdos com deficiências associadas, surdo-cegos, surdos cadeirantes, mas todos são surdos dentro da escola bilíngue, podendo ter diferentes deficiências associadas, e tem atendimento do professor de Educação Especial voltado para eles, mas os outros não precisam de professor de Educação Especial, precisam de ensino em Libras e em português escrito. Escola bilíngue PARA surdo é foco no surdo. A gente não quer segregação, ((faz sinal negativo balançando a cabeça repetidamente e comprime os olhos)) não:: é isso! (00:45:21)

Após o longo e exaustivo processo de transcrição, avancei para processo de compreensão ativa destes textos, o qual depreendeu do cotejamento entre eles e com outros textos, uma vez que, para Bakhtin (2011), o cotejo entre textos é precisamente o mecanismo propulsor do acesso as diferentes vozes sociais que compõem os discursos, qualificados por

Faraco (2009, p.51), como “[...] complexos semiótico-axiológicos com os quais determinado grupo humano diz o mundo”, que quando colocados em diálogo, aclaram para trás e para frente e desvelam dialogicamente o embate de diferentes posicionamentos ideológicos marcados, na materialidade discursiva, por elementos verbais e não-verbais, escolhas lexicais e composicionais intencionais. (BAKHTIN, 2011, SIPRIANO; GONÇALVES, 2017).

Nas palavras de Faraco (2009, p. 83),

Só quando a língua foi percebida como não unitária, mas pluridiscursiva – isto é, só quando se percebeu que se fala significativamente do mesmo mundo por meio de registros conceituais e axiológicos diferentes (por diferentes línguas ou vozes sociais) – é que emergiu uma consciência filosófica, uma consciência que vive precisamente do confronto desses diferentes dizeres significativos.

Para a abordagem filosófica da linguagem, compreender é pois, “[...] pôr-se em relação com o dizer do outro; é, para usar os termos de Bakhtin, estabelecer relações dialógicas com os enunciados e vozes alheias”. (FARACO, 2009, p. 83). E, “Em termos científicos, aqui só se pode descobrir as *possibilidades* e a *realização* de uma delas. O repetível e o não repetível.” (BAKHTIN, 2011, p. 375, grifos do autor).






















Dito isso, a primeira exploração do material envolveu a leitura global de cada uma das onze seções de diálogos transcritos e impressos. Na sequência, meu esforço enquanto pesquisadora foi empregado no sentido de reler as transcrições e destacar trechos de fala nos quais as palavras articuladas denotavam significações reiteradas por diferentes sujeitos da pesquisa, sob a orientação de que ao correlacioná-los a *posteriori*, serviriam de “aparato técnico” para a compreensão dialógico-ativa (contraste-consenso) requerida pelo signo vivo (PONZIO, 2019).

Quer por orientação do referencial bibliográfico ou dos documentos oficiais associados a pesquisa, ao empreender o movimento de leitura e releitura vislumbrando reconhecer e destacar elementos constantes que se repetiram nos enunciados, algumas unidades semânticas foram previstas, enquanto outras foram surgindo ao longo do processo exploratório do material, beneficiando o alargamento das problemáticas a estudar.

Considerando a dialogia como metodologia de análise do *corpus* que compõe este estudo, em que os diálogos entre a pesquisadora e seus interlocutores assumiram papel destaque na compreensão do objeto investigado, isto é, da política nacional de educação bilíngue de surdos, para facilitar a tarefa de seleção e aglutinação dos trechos das transcrições, cujos elementos significativos repetíveis foram destacados, o realce foi realizado com base no contraste de cores, sendo algumas definidas a *priori* para identificar unidades semânticas pré-

estabelecidas considerada e outras acrescentadas para demarcar aquelas que emergiram no decurso da atividade, resultando na seguinte organização:

Quadro 3: Identificação das unidades semânticas por cores

<b>Descrição das cores: Degradê do tom mais escuro para o mais claro</b>	<b>Cor</b>	<b>Palavras articuladas – Unidades semânticas</b>
Tons de amarelo		Apresentação pessoal, atuação profissional
		Família, escolhas parentais
Tons de rosa		Educação bilíngue <i>versus</i> política de educação inclusiva
		Audismo, paradigma clínico da surdez
Tons de verde		Participação na(s) Conae(s), Conae (2010, 2014, 2018), Conferências prévias nos estados e Distrito Federal
		Fórum Estadual de Educação (FEE), Fórum Distrital de Educação (FDE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF)
		LDB – Educação bilíngue de surdos, educação linguística, língua
Tons de azul		Movimento surdo e protagonismo surdo; Feneis, ameaça de fechamento do Ines, manifestação em Brasília (2011), Setembro Azul, Carta-Denúncia
		Ações para garantia e promoção da educação bilíngue de surdos, escola pública bilíngue de Taguatinga/DF, Emebs SP, escola polo, transporte
		Tramitação do PNE (2014)
		PNE (2014), PDE (2015), PEE-MG (2018), PEE-SP (2016)
Tons de roxo		Educação de surdos estratégias 1.11, 4.7 e 4.13 do PNE
		Políticas linguísticas, políticas de educação de surdos
Tons de vermelho		Formação profissional
		Falta de profissionais especializados
		Atuação de intérpretes de Libras; interlocutores de Libras (SP)
Tons de laranja		Contexto político partidário, regime colaborativo
		Questões econômicas: orçamento, investimentos, verbas
Tons de cinza		Política de educação especial – Decreto nº 10.502/2020
		Lei Distrital nº 5.016/2013
		Lei Mineira nº 23.773/2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Havendo realizado a aglutinação de trechos das transcrições com base na identificação das unidades semânticas supracitadas, cumpri a primeira e necessária etapa da interpretação, “[...] interpretação do significado e não do sentido” (BAKHTIN, 2011, 401). O momento de reconhecimento do signo como sinal, o conhecimento de seu significado repetível (PONZIO, 2019). Nas palavras de Ponzio (2019, p. 100), “Em um sinal a interpretação termina aqui, ainda que não se complete como resposta a esse sinal”.

Todavia,

O problema do sentido ultrapassa os limites desta linguística e se coloca em um campo mais amplo que compreende a linguagem verbal e o signo em geral. A isso Bakhtin se refere algumas vezes como “metalinguística” e outras vezes como “filosofia da linguagem”. O problema do sentido é parte de uma reflexão sobre a linguagem que não se limita à relação entre língua, como código, e o discurso ou o

texto. Também não se limita às relações linguísticas entre os elementos do sistema da língua ou entre os elementos de uma única enunciação, mas ocupa-se das relações dialógicas nos atos de palavra, nos textos, nos gêneros do discurso e nas linguagens. (PONZIO, 2019, p. 89).

Sob tais ponderações, Ponzio (2019, p. 164, grifos do autor) enfatiza que em Volóchinov (1929) (“Marxismo e filosofia da linguagem”)

[...] insiste-se sobre a relação dialética entre estes dois aspectos do signo que são: “significado” (tudo o que no signo apresenta com o caráter de reprodução, de estabilidade e que está sujeito a um processo de identificação) e “tema” ou “sentido” (os novos aspectos, que requerem uma compreensão ativa, uma resposta, uma tomada de posição, e que fazem referência à situação concreta na qual a semiose se realiza).

Para Ponzio (2019, p. 92), tal formulação decorre do entendimento de que nos contextos comunicativos concretos, encontramos o signo com um sentido

[...] que, por sua vez, conecta-se dialeticamente com o sentido dos contextos próximos ou distantes dos que já haviam sido usados. E no uso que fazemos dele em um determinado momento, a autoidentidade, a sinalidade, que tem de ser dialeticamente superada para que adquira a eficácia de um signo vivo, não é nada mais que a acumulação de sentidos anteriores.

Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 410, grifo do autor):

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos *do passado*, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles sempre irão mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação.

Conclui-se assim, que a significação de um signo verbal só se determina depois que ele sai em busca de si mesmo, de sua transmigração a outros corpos sónicos, aos quais tem que recorrer para afirmar sua identidade. Mas, em qualquer caso, como estas relações nunca são um intercâmbio idêntico, a busca pela identidade (ponto de partida), é sempre postergada. (PONZIO, 2019). Isso porque, “[...] todo signo surge entre indivíduos socialmente organizados no processo de sua interação. Portanto, *as formas do signo são condicionadas, antes de tudo, tanto pela organização social desses indivíduos quanto pelas condições mais próximas de sua interação.*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 109, grifos do autor).

Consubstanciada nessa ligação entre indivíduos, a palavra – signo ideológico por excelência –,

[...] não é um objeto, mas um meio constantemente ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica. Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. Nesse processo ela não perde o seu caminho nem pode libertar-se até o fim do poder daqueles contextos concretos que integrou. Um membro de um grupo falante nunca encontra previamente a palavra como uma palavra neutra da língua, isenta das aspirações e avaliações de outros ou despovoada das vozes dos outros. Absolutamente. A palavra, ele a recebe da voz de outro e repleta de voz de outro. No contexto dele, a palavra deriva de outro contexto, é impregnada de elucidações de outros. O próprio pensamento dele já encontra a palavra povoada. Por isso, a orientação da palavra entre palavras, as diferentes sensações da palavra do outro e os diversos meios de reagir dela são provavelmente os problemas mais cadentes do estudo metalinguístico de toda palavra [...] (BAKHTIN, 2018, p. 232).

Falar, seja em sua forma oral, sinalizada ou escrita,

[...] significa empregar peças que se obtêm desmontando discursos alheios, e essas peças não são as mesmas da dupla articulação da linguagem (fonemas e morfemas), não pertencem à língua como sistema abstrato, mas a discursos concretos, ligados a contextos situacionais e linguísticos concretos. São materiais já manipulados, e, como tais, no plano semântico não são somente semantemas, mas também *ideologemas*; não tem só um significado geral, mas também um sentido ideológico preciso. (PONZIO, 2019, p. 102).

Em outros termos,

[...] toda palavra que se expressa de forma concreta, ou seja, toda enunciação, nunca é unidirecional: enquanto expressa seu próprio objeto, expressa direta ou indiretamente sua própria posição acerca da palavra alheia. Não se trata de palavra alheia como matéria inerte, mas como palavra viva, que renova a própria manipulação, e com a qual tem que estar relacionada, prevendo e prevenindo suas possibilidades de retroação, de resistência, de recusa ou de eliminação, de novos sentidos que lhe são atribuídos e que a instrumentalizam. (PONZIO, 2019, p. 102-103).

Ao entrelaçamento de signos que alimentam a enunciação do homem – ser expressivo e falante –, Bakhtin (2011) denomina “texto”. Nessa direção, ao discorrer sobre a pesquisa em Ciências Humanas, destaca que a atividade científica implica ao pesquisador relatar aquilo que pesquisou, isto é, produzir um texto.

Depreende-se disso que o texto científico, – enunciação do cientista/pesquisador –, é constituído na relação com a palavra de outro(s); é pensado em consideração a outros possíveis textos que este pode produzir; antecipa possíveis respostas, objeções, e se orienta

em relação a textos anteriormente produzidos, aos que alude, replica, refuta ou busca apoio, aos que congrega, analisa, etc. (VOLÓCHINOV, 2018; PONZIO, 2019).

No que concerne a esta formulação, a atenção de Bakhtin (2011) se volta para o preceito de que por trás desse contato entre textos, está o contato entre indivíduos. Desse modo, o texto científico como qualquer outro texto, tem “[...] como seu ponto de partida e como seu elemento estruturante, um posicionamento axiológico, uma *posição autoral*.” (FARACO, 2009, p. 90, grifo do autor).

Sendo assim, em dialogia com o objeto investigado no percurso do fazer pesquisa, fui em busca da compreensão dos significados estabilizados e dos sentidos não estabilizados nos enunciados selecionados para compor o *corpus* do estudo, vivendo a condição de autora criadora.

Conforme Faraco (2009), o autor criador – materializado como certa posição axiológica frente a certa realidade vivida e valorada –, não apenas registra passivamente os eventos da vida, mas, a partir de certa posição socioavaliativa, recorta-os e organiza-os esteticamente. As práticas científicas consumadas no texto são, portanto, “[...] performativas, isto é, fazem existir realidades que não estavam dadas antes e que não existem em nenhum outro lugar senão nestas e por estas práticas.” (MORAES, 2010, p. 35).

Para Freitas (2007, p. 7), “[...] essa perspectiva teórica traz implicações que se refletem nas características processuais e éticas do fazer pesquisa em Ciências Humanas, exigindo uma coerência do pesquisador [...] na construção dos textos com a discussão dos achados.”. Afinal, como bem observa Moraes (2010, p. 46, grifos da autora), “[...] em nossas práticas de pesquisa, nos momentos em que decidimos o que conta ou não como “dado” de pesquisa, no momento em que nos engajamos na prática de relatar aquilo que nós pesquisamos”, estamos produzindo o mundo em que vivemos.

Analogamente a forma da obra literária, o texto científico

[...] não é simplesmente forma do material, mas também forma do conteúdo, ou, se desejar, forma de um material sógnico-ideológico. No “objeto estético”, afirma Bakhtin, “entram todos os valores do mundo, mas com um determinado grau estético. A forma artística, ou seja, a palavra do autor organiza os conteúdos da palavra e da vida alheia [...]” (PONZIO, 2019, p. 191, grifos do autor)<sup>46</sup>.

Esse movimento em que o pesquisador/autor criador inevitavelmente trabalha uma linguagem estando fora dela; convertendo a ausência em presença, remete aquilo que Bakhtin

---

<sup>46</sup> As aspas utilizadas por Ponzio (2019) no enunciado em questão indicam a remissão as palavras enunciadas por Mikhail Bakhtin no texto “O problema do herói na atividade estética” (trad. it. “Il problema dell'autore”).

denomina “o princípio da exterioridade” (FARACO, 2009, p. 93). E orientar-se por este princípio, significa reconhecer que embora a voz dos outros de antes<sup>47</sup> e dos outros de depois<sup>48</sup> que falam e falarão em seu texto, imponham uma atitude responsiva ao pesquisador/autor criador, a situação da escrita não restitui a co-presença desses outros (interlocutores e leitores). Suas vozes só se produzem enquanto bifurcação da voz do pesquisador/autor (AMORIM, 2004).

Com essas palavras, é preciso meditar as seguintes questões: Como lidamos – metodologicamente – com realidades que são múltiplas, heterogêneas, fugidias, complexas? O que deixamos de fora dos nossos relatos de pesquisa? Por que o fazemos? O que incluímos? Por que incluímos em nossos textos estes e não aqueles outros relatos? (MORAES, 2010).

No caso específico desta pesquisa, ao deslocar os signos da situação de campo, apropriando e adaptando a demanda da comunidade surda a um discurso acadêmico, um corpo ouvinte e uma língua de prestígio, estou irremediavelmente alterando e traduzindo a voz da alteridade. Nessa relação de não equivalência, a minha concorrência com discursos hegemônicos vai depender do quanto consigo superar a alteridade sem assimilá-la, do quanto consigo inscrever o outro em meu universo de questões, “[...] mas sem reduzi-lo a fim de que se possa sempre se ouvir sua voz” (AMORIM, 2004, p. 196) e de que o discurso por mim transmitido seja reconhecível para o grupo social ou sujeito representado.

Conforme Silva (2017), não seria arriscado afirmar que somos nós, pesquisadores,

[...] que narramos e nos apropriamos dos discursos de resistência dos sujeitos falantes de línguas minorizadas. Do mesmo modo, somos nós que colocamos em circulação as vozes e os interesses desses sujeitos, debatendo temas de direitos e políticas linguísticas em espaços legitimados. Contudo, precisamos considerar de que maneira a voz desse outro está sendo representada. (SILVA, 2017, p. 684).

Todavia, a autora (2017, p. 677) nos interpela: “Afim, temos legitimidade política para assumir esse lugar de fala, para definir o que é bom e o que não é para grupos falantes de línguas minoritárias?”

Ao conceber a linguagem como heteroglossia (ou plurilinguismo), e dedicar-se não apenas ao fenômeno linguístico – presença de muitos dialetos e línguas (que se diferenciam por determinados traços lexicais, gramaticais e fonéticos) dentro de uma dada comunidade linguística –, mas, principalmente, ao fenômeno socioideológico, que está ligado a uma

---

<sup>47</sup> Enunciações reais que se deram entre pesquisador e pesquisados na situação de campo e no intercâmbio do autor com textos que precedem a composição enunciativa do texto atual.

<sup>48</sup> Do leitor, que tomará a palavra e atribuirá um sentido ao texto com suas próprias palavras. (AMORIM, 2004, p. 199).

multiplicidade de visões de mundo dentro de uma mesma comunidade linguística (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017), Bakhtin e o círculo seguramente pretendem “[...] libertar a consciência dos limites de um unilinguismo fechado e impermeável”. (FARACO, 2009, p. 82).

Dado que a consciência é inseparável da linguagem, “[...] a alteridade se encontra dentro do sujeito, do eu, que é ele próprio diálogo, relação eu-outro.” (PONZIO, 2019, p. 192). Concebe-se assim, que “[...] antes que a palavra se converta em “própria” e se identifique com a própria consciência, com as próprias intenções, com o próprio ponto de vista, ela já pertence a outros” (PONZIO, 2019, p. 192, grifos do autor).

Disso decorre a seguinte aceção:

Se, por um lado, o conteúdo do psiquismo individual é tão social quanto a ideologia, por outro, os fenômenos ideológicos são tão individuais (no sentido ideológico da palavra) quanto os psíquicos. Cada produto ideológico carrega consigo a marca da individualidade do seu criador ou de seus criadores, mas essa marca é tão social quanto todas as demais particularidades e características dos fenômenos ideológicos. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 129-130).

Assim, ao conceber o texto científico como um desses produtos ideológicos criados pelo homem, convém dizer que embora corporifique a posição axiológica do pesquisador/autor criador, nele convertida em materialidade verbal, ele nada mais é do que a unidade discursiva que o pesquisador/autor cria e sustenta ao direcionar todas as palavras alheias e entregar a construção do todo a uma certa voz (FARACO, 2009).

No contexto autoral, a remissão à palavra do outro (discurso transmitido, discurso citado, discurso reportado, discurso de outrem, palavra outra, palavra alheia) envolve uma atitude ativa e apreciativa daquele que a retoma. Há, portanto, uma inter-relação dinâmica entre o discurso transmitido (“alheio”) e o discurso transmissor (“autoral”), em que “O discurso reportado possui um sentido (construído em dada enunciação) que é mobilizado e reelaborado e passa a fazer parte dos sentidos de outra enunciação – aquela em que ocorre a retomada desse discurso.” (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, p. 72).

Conforme Volóchinov (2018), entre o discurso alheio e o contexto da sua transmissão existem relações complexas, tensas e dinâmicas que refletem a orientação social mútua entre as pessoas na sua comunicação verboideológica. “A remissão ao discurso do outro, nesse sentido, não é uma atitude desinteressada, sem propósito, pois há um confronto entre “o discurso a transmitir e aquele que serve para transmiti-lo”” (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, p. 73, grifos dos autores).

Segundo Faraco (2009, p. 87, grifo do autor), “*Autorar*, nesta perspectiva, é orientar-se na atmosfera heteroglóssica; é assumir uma posição estratégica no contexto da circulação e da guerra das vozes sociais; é explorar o potencial da tensão criativa da heteroglossia dialógica; é trabalhar nas fronteiras.” . Logo, “[...] os outros integrados e os outros não aceitos, os outros citados no corpo principal do texto e os outros citados no rodapé, etc. – constituem também as fronteiras através das quais se tece a representação que faz o texto de sua própria identidade.” (AMORIM, 2004, p. 39).

Ao aspirar compreender o processo de configuração da política nacional de educação bilíngue de surdos, esta tese se inscreve nas fronteiras entre formas surdas e ouvintes de viver e de ver o mundo, e ao estabelecer-se neste território, se encarrega do entrincheiramento em defesa a redistribuição dos valores das línguas, não somente no que diz respeito ao *status* desigual entre a língua minoritária (de sinais) e a língua portuguesa oral (oficial), mas sobretudo daqueles associados a perspectivas ideológicas distintas que competem entre si dentro de uma única língua nacional e estão relacionados com a insubordinação da comunidade surda às tentativas de colonização ouvintista<sup>49</sup> que se voltam para ela.

Falando metaforicamente, sublinho que apesar de se restringir a batalhas específicas envolvendo a negociação pela concessão da educação bilíngue aos estudantes surdos, a partir da Conae-2010 até a reforma da LBD pela Lei nº 14.191/2021, a guerra travada em favor a sobrevivência da língua brasileira de sinais e da consolidação de uma política nacional de educação bilíngue de surdos, centrada na voz e nos interesses do povo surdo, vem dos tempos em que o colonialismo orientado pelo audismo sentenciou períodos de proibição do uso da língua de sinais na escolarização dos surdos e fez das pessoas surdas alvo de minorização e discriminação.

Uma luta suscitada pelo contato entre grupos de poder político e econômico desiguais, em que a língua de sinais e a cultura surda instituíram a reação ideológica sígnica, preponderantemente compartilhada entre os pares surdos, mediante a ameaça constante de oponentes com posicionamentos etnocêntricos que, interessados em resguardar sua situação de vantagem, subjagam a língua e o corpo surdo e preconizam a adoção de mecanismos assimilacionistas de reparação da audição e da fala que modelem o outro a sua forma.

Toda essa apresentação, necessária para informar a arena em que se inscreve este trabalho, serve para dizer que no lugar de encontrar uma definição última de educação

---

<sup>49</sup> A colonização ouvintista ou audismo é, em síntese, “[...] forma particular de colonialismo praticada sobre os surdos, e se institucionaliza nas famílias, nas escolas, nas terapias, nos modos da invenção da surdez como uma falta, desde meado dos séculos XIX e ao longo de todo o século XX. (FERNANDES; TERCEIRO, 2019, p. 12).

bilíngue e sugerir soluções convenientes à consubstanciação de uma tendência universal para a educação de surdos, sob o risco de ignorar que diferentes concepções de língua são agenciadas cotidianamente em microcontextos de negociação política e identitária, este texto pretende conceder um espaço legitimado como é o da academia, para que a heterogeneidade de significações mobilizadas pelos membros partidários à oferta de educação bilíngue para surdos (representantes da comunidade surda), se faça presente e possa ativar uma tradução das disputas, propícia a evidenciar o quanto se sentem contemplados ou não pelas decisões que dizem respeito as demandas promotoras de suas lutas.

E como o contexto extraverbal é um elemento indispensável para a constituição semântica, antes de fazer remissão aos enunciados produzidos na interação social entre a pesquisadora e seus interlocutores e recriar as batalhas envolvendo o delineamento da política nacional de educação bilíngue de surdos, faz-se necessário conhecê-los um pouco mais.

Embora fundidos discursivamente como membros partidários à oferta de educação bilíngue aos estudantes surdos, é pertinente reconhecer que mesmo sendo aliados na guerra, os sete interlocutores selecionados para esta pesquisa lutam apoiados em vivências particulares e a partir de distintos lugares que ocupam socialmente, os quais lhes conduzem manifestar-se sobre o mundo a partir de um ângulo específico de visão de onde derivam experiências, expectativas e aspirações singulares.

Por último, como empunham as palavras como artefatos de guerra pelejando para transgredir concepções social e educativa hegemônicas “[...] que acomodam a ideia de que existem grupos minoritários, os quais a sociedade majoritária, homogeneizada, deve incluir”<sup>50</sup> (PELUSO, 2019, p. 16, tradução minha) e, em troca, reconstruir “[...] nosso modelo de Estado a partir de formas alternativas mais plurais” (SILVA, 2017, p. 671), seus atributos serão apresentados no tópico subsequente, sob a alegoria de vetores da força do movimento centrífugo na composição da política educacional inclusiva do Brasil.

## **2.7 Interlocutores da pesquisa: as vozes que integram a realidade múltipla centrífuga**

Se a forma do enunciado, seu estilo e composição, são determinados pela relação de valor que o locutor estabelece com a realidade representada no discurso, sua palavra transposta de modo isolado, fora da enunciação em que se produziu, deixa de ser palavra para se tornar um puro dado ou um puro comportamento. (PIRES, 2002; AMORIM, 2004).

---

<sup>50</sup> “[...] que conllevan la idea de que existen grupos minoritarios a los que la sociedad mayoritaria, homogeneizada, debe incluir.” (PELUSO, 2019, p. 16).

Como bem observa Amorim (2004, p. 200):

A palavra recolhida em campo supõe um sistema de lugares onde se encontra o pesquisador e o informante. Tal sistema é exatamente o que constitui o contexto dialógico do que disse o informante e ele deve ocupar o centro da descrição do pesquisador. Quem fala a quem, de que e de onde?

No que tange a esta pesquisa, em que o saber compartilhado entre mim (pesquisadora) e os interlocutores com quem dialoguei, relacionou-se ao processo de composição e incorporação das estratégias relativas à educação de surdos no PNE (2014) e respectivos planos distrital, mineiro e paulista de educação, cada um de nós preencheu o dito profundamente inspirado pela unidade e comunidade de sua existência, impregnando as palavras de avaliação ao manifestar-se para um interlocutor determinado em relação ao objeto do enunciado.

Cabe a mim então, compor uma súmula dos nossos perfis, baseada em trechos da apresentação que cada qual compôs de si perante o outro na situação de campo, para, enfim, poder ativar a compreensão acerca da relação de valor com a realidade que cada um integrou em seu discurso.

A título de sistematização, começarei por mim (pesquisadora) e, na sequência, sintetizarei o perfil dos sete interlocutores da pesquisa, reportando-me, primeiramente, a representante nacional do movimento surdo, e depois aos representantes locais, identificando-os pelo nome, conforme consentido, e sigla do estado. Vale destacar que as informações constitutivas das súmulas remetem ao que foi dito pelos interlocutores durante os encontros realizados entre 17 de setembro de 2020 e 09 de março de 2021:

**Pesquisadora:** 35 anos, ouvinte, filha de pais ouvintes, irmã de uma pessoa surda (29 anos). Sua primeira língua é o português e sinaliza e compreende razoavelmente a Libras. Casada. Não tem filhos. Nasceu em Jales, interior de São Paulo e reside em Bauru/SP desde 2006. É pedagoga, especialista em “Atendimento Educacional Especializado na área da surdez”, mestra e doutoranda em Educação pela Unesp – Campus de Marília/SP, professora dos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública estadual paulista há 14 anos. Atuou como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos multifuncional e itinerância na rede municipal de ensino de Bauru/SP, entre julho/2012 e maio/2015. Desde a graduação, desenvolveu pesquisas voltadas para a educação de surdos, focalizando modalidades e formas de organização da oferta do ensino, as providências relativas à participação de candidatos surdos no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a configuração das estratégias voltadas para educação de surdos nos planos estaduais e distrital de educação (PEEs e PDE-DF) em vigência, com foco no desenvolvimento da política nacional de educação bilíngue de surdos.

**Patrícia Luísa Ferreira Rezende-Curione:** 47 anos, surda e sua primeira língua é a Libras. É casada com Alex Curione, também surdo, mãe de três filhos ouvintes, o mais velho (11 anos), mora em Manaus com o pai, e Davi (7 anos) e Enzo (5 anos) moram no Rio de Janeiro/RJ com Patrícia e Alex. Nasceu em Minas Gerais, lá morou e trabalhou em Belo Horizonte, primeiro como professora em uma sala de recursos para surdos na Associação de Pais e Amigos dos Deficientes da Audição (Apada/BH), depois como pedagoga em uma escola de surdos, onde atuou seis meses e, por fim, permaneceu por cinco anos no cargo efetivo de analista educacional, dentro do Departamento de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), sendo responsável pela criação do Centro de Atendimento Especializado na área da Surdez (Caes) de Belo Horizonte. É pedagoga há vinte anos e doutora em linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) há dez anos. cursou o doutorado entre 2006 e 2010. No primeiro ano do curso manteve-se afastada do cargo de analista educacional da SEE/MG e atuou como professora bolsista em várias disciplinas no curso de Letras-Libras na UFSC, em Florianópolis. Entre 2007 e 2010, morou em Manaus/AM, período em que se exonerou do cargo de analista educacional e, na condição de bolsista, dedicou-se exclusivamente aos estudos e aos cuidados do primeiro filho, à época, ainda bebê. Em agosto de 2010 integrou o quadro de professores efetivos da UFSC e atuou no câmpus de Florianópolis/SC por três anos. Posteriormente, pediu remoção para o Rio de Janeiro/RJ, onde atua como professora associada II no Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines). Foi diretora nacional de políticas educacionais da Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (Feneis), entre 2009 e 2014. É militante do movimento social surdo reconhecida nacionalmente.

**Maristela Batista de Oliveira Bento/DF:** Ouvinte, sua primeira língua é o português. É mãe de filhos já adultos e reside em Taguatinga, no Distrito Federal. Seu primeiro contato com surdos foi no âmbito profissional, logo que ingressou como professora de educação básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em 1989. Aprendeu a Libras atuando na educação de surdos e em cursos de formação continuada oferecidos pela SEEDF. Formou-se no curso normal em nível médio (magistério), em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes “Dulcina de Moraes”, possui licenciatura em pedagogia e pós-graduação em Libras. Trabalhou por 31 anos na SEEDF, aposentando-se em 2020. Ao longo deste tempo, atuou em escola classe (anos iniciais do ensino fundamental), no Centro de Ensino Especial de Taguatinga, itinerância com surdos e gestão escolar, sendo que nos últimos seis anos de trabalho, entre 2013 e 2020, foi gestora da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga (EBT), após ser eleita diretora pelo conselho escolar local. Considera-se apoiadora da causa dos surdos no que diz respeito à petição por educação bilíngue, mas se declara uma integrante indireta do movimento social surdo distrital. Teve participação direta na elaboração da Lei Distrital nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013, que estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos no âmbito do Distrito Federal, bem como no Grupo de Trabalho (GT) instituído pela Portaria nº 08, de 24 de janeiro de 2014, cujas atribuições envolveram a estruturação do atendimento dos estudantes surdos na EBT e no Centro de Capacitação dos Profissionais de Educação e Apoio às Pessoas com Surdez (CAS/DF). Como diretora da EBT, acompanhou indiretamente a discussões acerca das estratégias voltadas para educação de surdos no PNE (2014) e PDE (2015), estabelecendo reuniões para elaboração de propostas na

unidade escolar e a designação de membros representantes da escola para participação nas conferências distritais.

**Natália de Souza Duarte/DF:** Ouvinte, sua primeira língua é o português e não sabe Libras. É mãe de filhos já adultos e mora em Brasília/DF. As experiências como professora de surdos ocorreram em 1997 e 1998, sem Libras e sem intérprete, na escola classe (anos iniciais do ensino fundamental). Depois, com graduandos surdos no curso de pedagogia, contando com a intermediação de intérpretes para a comunicação. Concluiu o ensino médio normal (magistério), graduou-se em educação física pela Faculdade Dom Bosco de Educação Física e, posteriormente, em pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). É mestre em Educação e doutora em Política Social também pela UnB. Quando menina, morou na França, estudou em escola francesa e aprendeu falar francês com os franceses. Foi estudante na rede distrital de educação e atua como professora na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), desde 1989. Entre idas e vindas, conta com 31 anos de carreira na SEEDF, podendo se aposentar. Neste intervalo de tempo, dividiu experiências entre a sala de aula e cargos de gestão, sendo regente de escola classe e atuando em escola rural, educação indígena, socioeducação, direção de escola e formação de professores alfabetizadores (Projeto “Vida Brasília” -1995-1998). Há 18 anos também é docente no Ensino Superior. Entre 2003 e 2010, atuou em algumas frentes no Ministério da Educação (MEC), primeiro como assessora de gabinete do Ministro da Educação Cristóvão Buarque, em que integrou a organização e participação na Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb-2006), e discussões sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), junto a Comissão de Educação. Depois na pasta de alfabetização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi)<sup>51</sup>, sob “contrato temporário da União”, período em que usufrui de afastamento sem vencimentos da SEEDF. Foi chefe de gabinete da SEEDF entre 2012 e 2013, período em que foi designada para operacionalizar a Lei nº 5.016/2013 e a criação da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito em Taguatinga/DF (EBT). Atualmente é membro do Fórum Nacional pela Redução da Desigualdade Social, do Fórum Distrital de Educação (FDE), do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE)<sup>52</sup> e diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) no DF. Participou das edições 2010, 2014 e 2018 da Conferência Nacional de Educação (Conae), e foi membro da comissão de elaboração do Plano Distrital de Educação (PDE/2015).

---

<sup>51</sup> Conforme Jakimiu (2021), a Secadi foi criada no ano de 2004, por meio do Decreto nº 5.159/2004. Inicialmente denominada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), tornou-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi) no ano de 2011, quando assumiu as atribuições, ações e programas vinculados à Secretaria de Educação Especial (Seesp), para gerenciá-los a partir do paradigma educacional inclusivo. Sua extinção, em 2019, decorreu da publicação do Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019, que alterou a estrutura administrativa do Ministério da Educação.

<sup>52</sup> Após a emissão da Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017, que determinou a composição unilateral do Fórum Nacional de Educação, entidades como a ANPEd e ANPAE “[...] abdicaram da correspondente representação no colegiado e criaram o “Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE)10, cujo objetivo principal é pressionar o governo federal a colocar em prática as metas do plano nacional, realizando, com ampla participação da sociedade civil, o monitoramento e a avaliação desse processo.” (OLIVEIRA; NASCIMENTO; MILITÃO, 2019, p. 498).

**Clarissa Fernandes das Dores/MG:** 37 anos, surda e sua primeira língua é a Libras. É mineira, nasceu em Belo Horizonte e reside em Santa Luzia/MG. Formou-se na primeira turma do curso de Letras-Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 2011. Em 2017, concluiu o mestrado<sup>53</sup> pelo programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), cujo objeto de investigação foi a história da educação de surdos, com foco no “Congresso de Milão” (1880) e no “Congresso de Paris” (1900). Trabalhou muito tempo como instrutora de Libras em escolas e em cursos oferecidos pela Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (Feneis), no escritório regional de Minas Gerais, mas após aprovação no concurso do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), em 2011, tornou-se docente efetiva no câmpus de Ouro Preto, onde ministra a disciplina Libras há nove anos. Também atua como tutora à distância no curso de Letras-Libras (modalidade EaD), coordenado pela UFSC, no qual acompanha a turma de Ribeirão das Neves. É líder da comunidade surda mineira e coordena o movimento surdo pela educação bilíngue em Minas Gerais, cujo presente foco é a participação em audiências pela criação de escolas estaduais e municipais bilíngues – Projeto de Lei nº 919/2019. Participou da Conferência Nacional de Educação (Conae), edição 2014, na condição de delegada eleita pelo estado de Minas Gerais.

**Rosely Lucas de Oliveira:** 37 anos, surda, filha de pais surdos, casada com surdo, mãe de dois filhos surdos, Yara (17 anos) e João (5 anos) e têm duas irmãs ouvintes. Na família de Rosely, todos têm a Libras como primeira língua e a “comunicação é sempre em Libras, toda em Libras”. É mineira, nascida em Uberaba/MG e residente em São João Del Rei/MG. Graduiu-se em pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e em Letras-Libras, sendo discente da primeira turma semipresencial do curso oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Obteve o título de mestre em educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) em 2015, e sua pesquisa esteve voltada para os avanços e desafios na educação de surdos<sup>54</sup>. Após a aprovação em concurso, assumiu o cargo de docente na Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), onde atua há seis anos, com foco nas línguas portuguesa e de sinais e com o ensino da Libras. Atualmente, é chefe do Departamento de Letras e além do ensino e da pesquisa, encarrega-se dos cursos de extensão com foco na formação de professores que atuam em salas de recursos, sobretudo acerca do ensino da língua de sinais e da língua portuguesa escrita como segunda língua. Integra o movimento pela educação bilíngue como voluntária, desde 2011, e procura acompanhar as decisões do governo do estado de Minas Gerais, sendo mais atuante no âmbito municipal, mais especificamente no município de São João Del Rei/MG, levando orientações às associações de surdos locais com vistas ao alcance das metas que já estão asseguradas pelas legislações federais e defende que devem ser garantidas.

---

<sup>53</sup> DORES, Clarissa Fernandes das. **A escolarização de surdos e o Congresso de Milão:** eclosão da normalização para oralidade. 2017. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2017. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/8479>.

<sup>54</sup> OLIVEIRA, Rosely Lucas de. **A educação dos surdos:** avanços e desafios. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Escola de Minas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2015. Disponível em: <http://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/7113>.

**Neivaldo Augusto Zovico/SP:** 54 anos, surdo e sua primeira língua é a Libras. É casado, mora e trabalha em São Paulo/SP. Durante a educação básica, estudou tanto em escola comum, quanto na escola especial para surdos “Helen Keller”. Kursou licenciatura em matemática pelo Centro Universitário Assunção (Unifai), Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem especialização em Educação Especial. Atua como professor de matemática e física na Escola Municipal de Educação Bilíngue de Surdos (EmebS) “Helen Keller”, da rede pública municipal de ensino de São Paulo/SP, e também como professor de Libras. Ex-diretor regional, em São Paulo, e ex-coordenador nacional de acessibilidade para surdos da Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (Feneis). Também atuou como diretor de relações públicas da Associação dos Professores Surdos do Estado de São Paulo (APSSP). Atualmente, é líder do movimento da comunidade surda pela escola bilíngue e presta assessoria voluntária levando esclarecimento para municípios paulistas acerca dos requisitos para criação de uma escola ou classe bilíngue de surdos no município. Participou como delegado eleito pelo estado de São Paulo, na Conferência Nacional de Educação (Conae), edições 2010, 2014 e 2018.

**Vinícius Alves Schaefer/SP:** 36 anos, surdo e sua primeira língua é a Libras. É paulistano e seus primeiros anos de escolarização foram em escola comum do ensino regular, mas aos 9 anos foi para a escola municipal de surdos “Helen Keller”. Formou-se em administração de empresas e pedagogia, tem especialização em Libras e MBA em gestão pública. Atua como professor de Libras e tem experiência em ocupações administrativas no setor privado. Em 2019, foi diretor executivo do “Programa SP Amigo do Idoso” na Secretaria Estadual do Desenvolvimento Social de São Paulo. É filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e está em sua segunda candidatura para o mandato eletivo de vereador em São Paulo/SP. Em 2017 fundou a Associação de Surdos de São Paulo “Vem Sonhar” e se considera um líder da comunidade surda e ativista do movimento pela inclusão social da pessoa com deficiência. Participou da Conferência Nacional de Educação (Conae), edição 2014, na condição de delegado eleito pelo estado de São Paulo e atuou na Secretaria de Educação do município de São Paulo entre 2017 e 2018.

De agora em diante, orientada pelas próprias circunstâncias históricas que fundamentaram a construção desta proposta de investigação, apresentarei os resultados dispondo-os em um esquema cronológico dos acontecimentos. E dando centralidade a atuação das forças centrípetas e centrífugas no que tange à configuração da política nacional de educação bilíngue de surdos nos últimos treze anos (2009-2021), empregarei as categorias discurso citado e acentos apreciativos como marcas linguísticos-discursivas que, na materialidade textual, evidenciam a luta pelos sentidos e o confronto entre diferentes vozes sociais no campo heteroglóssico em que se inscreve a política da educação de surdos.

### 3 A CONFIGURAÇÃO DA OFERTA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO PNE

*Mesmo sob peles aparentemente bem comportadas de um mundo desejado uniforme, dos conflitos parecem emergir diferenças insubmissas.*

*João Wanderley Geraldi (2015, p. 105)*

No que concerne à educação de surdos, a luta da comunidade surda tem se renovado constantemente ao longo da história. Nessa trajetória, as palavras são como uma espécie de “roteiro” (VOLÓCHINOV, 2019), porque nelas contêm os sentidos que foram concebidos na relação mútua entre sujeitos constituídos por diferentes condições sócio-históricas e, geralmente, situados assimetricamente em relação ao poder.

Se segundo Volóchinov (2018, p. 205), “Na palavra dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade”, compreendo que a própria coletividade denominada comunidade surda decorre da “[...] interação que une os participantes de uma mesma situação e que os faz dividirem uma *unidade de condições reais de vida*, tornando-os solidários e levando-os a apoiar a intersubjetividade verbal em um “nós” discursivo.” (PIRES, 2002, p. 45, grifos da autora).

Com base em Pires (2002) e Silva (2014), é possível afirmar que a ideia de um “nós” discursivo, concebido entre participantes de uma mesma situação, é indissociável da ideia de um “eles”, adeptos a uma perspectiva distinta e, quase sempre, oposta. Para Volóchinov (2018, p. 113-114), é justamente essa intrínseca relação entre opostos, que “[...] determina a particularidade do signo ideológico de refratar e distorcer a realidade dentro dos limites da ideologia dominante.”

Em vista disso, o autor assegura que não existe uma significação privada de uma orientação avaliativa, pois “A formação do sentido na língua está sempre relacionada com a formação do horizonte valorativo do grupo social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 237). Assim sendo, conclui que a “[...] a mudança da significação sempre é uma *reavaliação*: a transferência da palavra de um contexto valorativo para outro. A palavra ou é elevada a uma potência superior, ou é degradada a uma inferior.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 237).

Assente nessas ideias, esta seção se desdobrará em três subseções que abarcam episódios relacionados “[...] a maior mobilização da história do movimento surdo brasileiro” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 73), cujas manifestações proporcionaram a incorporação

da estratégia 4.7 – relativa à previsão da concessão da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues de surdos –, no PNE (2014).

Nessa disputa, o que esteve em jogo foi a oposição da comunidade surda à patologização de sua experiência de vida e, sobretudo, ao “discurso integrador dispersante” (PELUSO, 2019). De acordo com Peluso (2019), ao patrocinar a perspectiva da “inclusão transitiva” preconizando a incorporação dos grupos minoritários e estigmatizados pela sociedade majoritária, o “discurso integrador dispersante” intervém pela integração dos “[...] estudantes surdos de forma solitária em escolas com falantes de línguas sonoras, anulando todo contato com seus pares.”<sup>55</sup> (PELUSO, 2019, p. 17, tradução minha).

Previstas no roteiro de questões que norteou o diálogo entre mim, pesquisadora, e meus interlocutores, porém mais ou menos exploradas discursivamente, a depender do envolvimento deles com o acontecimento, as subseções apresentadas a seguir compreendem ponderações acerca dos debates que permearam a Conae-2010 – cujas propostas aprovadas em plenária nacional, supostamente, serviriam de base para a elaboração do projeto de lei do PNE (2014) –, das mobilizações da comunidade surda pós rejeições sofridas na Conae-2010 e das disputas discursivas travadas entre a Feneis e o MEC durante a tramitação do Projeto de Lei nº 8.035/2010, referente ao PNE, na Câmara dos Deputados e do seu Substitutivo nº 103/2012 (PNE) no Senado, até sua aprovação na forma da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

---

<sup>55</sup> “[...] estudiantes sordos de forma solitaria en escuelas com hablantes de lenguas sonoras, anulando todo contacto con sus pares.” (PELUSO, 2019, p. 17).



Figura 4: Processo de formulação participativa do PNE  
 Fonte: (SECCHI; NUNES; CHAVES, 2021)

### 3.1 Conae-2010: escolas e classes bilíngues de surdos são rejeitadas

Organizada e subsidiada pelo Governo Federal, a Conae-2010, possuiu caráter deliberativo e, anuente ao Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, foi idealizada com o propósito de balizar a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE), sob a égide do regime de colaboração entre os entes federados e do papel articulador do Plano Nacional de Educação (PNE), conforme explicitado no título do evento: “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação” (BRASIL, 2010a).

Sendo consumada em Brasília entre 28 de março e 1º de abril, a referida conferência reuniu 3.889 participantes, sendo 2.416 delegados e 1.473 entre observadores, palestrantes, imprensa e equipe de coordenação, apoio e cultura (BRASIL, 2011b). Mas este evento conclusivo foi viabilizado após uma sucessão de etapas preliminares articuladas desde 2008,

entre as quais: a constituição da Comissão Organizadora Nacional da Conae-2010<sup>56</sup>, autorizada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Portaria nº 10, de 03 de setembro de 2008 e as conferências preparatórias da Conae-2010 em etapas municipais/intermunicipais e estaduais/distrital, durante o primeiro e segundo semestres de 2009, respectivamente.

Conforme consta no Anais Volume II da Conae-2010: “Processo de construção e as etapas da Conae” (BRASIL, 2011b), durante seu discurso de abertura da assembleia nacional, em Brasília, o coordenador geral da Comissão Organizadora Nacional, professor Francisco das Chagas Fernandes, destacou que as 1.891 conferências municipais/intermunicipais, as 27 conferências estaduais/distrital e as 336 conferências livres que a precederam, já haviam contabilizado uma mobilização em torno de 3 milhões de brasileiros.

### **3.1.1 A metodologia utilizada na Conae-2010**

No que tange às etapas preparatórias, alguns apontamentos são importantes para compreender de onde partiram as propostas voltadas para a educação de surdos e como chegaram até a plenária nacional, em Brasília, no ano de 2010. Entre eles, sublinho alguns documentos que foram elaborados pela Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização (Ceds), vinculada à Comissão Organizadora Nacional, para estabelecer a dinâmica e a metodologia das conferências municipais/intermunicipais e estaduais/distrital de educação, entre os quais: o Regimento Interno (BRASIL, 2010a), as Orientações para Organização da Etapa Estadual da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2009) e o Documento Referência da Conae-2010, incluindo o encarte do PNE (BRASIL, 2008b).

Logo após ser constituída, a Comissão Organizadora Nacional tratou de estabelecer os procedimentos a serem adotados no desenvolvimento do evento, a começar pelas normas regulamentares de suas próprias ações, aprovadas em 21 de outubro de 2008, em que ficaram definidas subcomissões (integradas por membros da Comissão Organizadora Nacional), e suas respectivas atribuições, a saber:

---

<sup>56</sup> O compromisso institucional de apoiar a organização da Conae foi assumido pelo Ministério da Educação (MEC), durante a Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em abril de 2008, cujo tema central foi a construção do Sistema Nacional de Educação (SNE). “A Comissão Organizadora Nacional foi composta por 35 titulares e 35 suplentes, que representaram: os executivos nacional, estaduais e municipais, o Legislativo Nacional, os Conselhos de Educação, as entidades representativas de pais/mães, alunos/as e trabalhadores/as em educação, os movimentos ligados à diversidade, as entidades de estudo e pesquisa, o Sistema “S”, as centrais sindicais, as entidades representativas do setor privado da Educação, dentre outras.” (BRASIL, 2011b, p. 17). Registra-se que o Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) solicitou a sua retirada da Comissão. Dessa maneira, o número de entidades representadas e titulares e suplentes representantes reduziu de 35 para 34.

- Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização (Ceds), responsável por

[...] definir tema e eixos temáticos, elaborar o conteúdo do Documento-Referência; definir dinâmica e metodologia das conferências; definir tema dos colóquios e suas ementas, definir critérios para seleção de palestrantes; elaborar regimentos internos e normas regulamentares da comissão; elaborar manual de orientações para as Comissões Estaduais e Municipais; desenvolver sistema virtual de relatoria; sistematizar propostas dos estados; elaborar Documento-Base e Documento Final; organizar plenárias de eixo, plenária final, colóquios e votação do regimento interno; produzir documento de fundamentação teórica ao tema central; organizar relação de palestrantes para as conferências estaduais e organizar programas com recursos da TV e de outras mídias para difundir o debate sobre o tema da Conae. (BRASIL, 2011b, p. 18).

- Comissão de Mobilização e Divulgação, “[...] teve como atribuições elaborar e implementar a proposta de mobilização social e de apoio à organização das Comissões e Conferências Municipais ou Intermunicipais, Estaduais e do Distrito Federal de Educação (BRASIL, 2011b, p. 18).
- Comissão de Infraestrutura e Logística, “[...] foi incumbida de programar e acompanhar ações que garantissem as condições necessárias para a realização da Conae (materiais, equipamentos, espaços e atividades culturais).” (BRASIL, 2011b, p. 18).

Posteriormente a aprovação das normas regulamentares da própria comissão, a Ceds deu início ao trabalho propriamente dito de construção do Documento Referência (BRASIL, 2008b), proposto como parâmetro inicial para as discussões locais.

O debate que precedeu a formulação deste Documento Referência, ocorreu com um pequeno grupo de profissionais que havia participado da organização da Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), em 2008. Inspirados na dinâmica vivenciada na Coneb, eles optaram pela elaboração de um roteiro construído em torno de um tema central: “Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégia de Ação”, a ser detalhado e estruturado em seis eixos temáticos<sup>57</sup>, sendo eles: I – Papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; II – Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; III – Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; IV – Formação e valorização dos

---

<sup>57</sup> Na discussão sobre o roteiro estabeleceu-se um diálogo com a equipe de consultores da Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização (Ceds), a saber: João Ferreira de Oliveira – UFG; Luiz Fernandes Dourado – UFG; Nilma Lino Gomes – UFMG e Regina Vinhaes Gracindo – UnB. “Eles receberam a incumbência de inserir abaixo dos diferentes tópicos do roteiro as contribuições vindas da Coneb e de outros fóruns mais recentes que haviam precedido a Conae.” (BRASIL, 2011b, p. 249).

trabalhadores em educação; V – Financiamento da educação e controle social; VI – Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade (BRASIL, 2011b).

De acordo com o Anais Volume II da Conae-2010 (BRASIL, 2011b), o Documento Referência foi aprovado pela Comissão Organizadora Nacional em sua reunião ordinária de 16 de dezembro de 2008, e distribuído para todos os estados e municípios, além de entidades vinculadas à educação, num total de 85 mil exemplares. Além disso, o arquivo digital foi disponibilizado para *download* no portal do MEC (BRASIL, 2011b).

Cumprе acrescentar que um documento intitulado “Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), Diretrizes e Estratégias de Ação”, foi acrescentado ao Documento Referência como um encarte<sup>58</sup> para receber destaques durante as plenárias estaduais/distrital e nacional de educação. A demanda por essa providência foi manifestada durante as conferências municipais e intermunicipais, em função da necessária elaboração de um novo plano de educação, pois a validade do PNE (2001-2010), Lei nº 10.172/2001, estava próxima de expirar.

Nesta mesma reunião em que consolidou o Documento Referência, a Comissão Organizadora Nacional aprovou também o Regimento Interno (BRASIL, 2010a), que teve como finalidade nortear “[...] todas as etapas (municipal, estadual e nacional), embora as etapas estaduais e municipais pudessem e devessem elaborar seus próprios regimentos, desde que não ferissem o nacional.” (BRASIL, 2011b, p. 20).

Entre outras diretrizes, o Regimento Interno determinou que as contribuições e propostas ao Documento Referência, aprovadas durante as conferências municipais e intermunicipais de educação, fossem encaminhadas às conferências estaduais e distrital de educação, onde seriam apreciadas. Caso aprovadas por maioria simples dos delegados participantes da plenária final das Conferências Estaduais e Distrital de Educação, consolidar-se-iam como emendas ao Documento Referência, devendo ser incorporadas aos relatórios das comissões dos estados e do Distrito Federal e devidamente inseridas pelos cadastradores estaduais e distrital no “Sistema informatizado de relatoria da Conae-2010”<sup>59</sup>, até 20 de

---

<sup>58</sup> Conforme consta no Anais Volume I “Documentos elaborados no processo da Conae” (BRASIL, 2011a), o encarte intitulado “Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020), Diretrizes e Estratégias de Ação”, foi aprovado pela Comissão Organizadora Nacional. No referido documento consta uma apresentação identificada por esta comissão e datada em 28 de agosto de 2009. Período concomitante às etapas preparatórias estaduais/distrital, cujas mesas diretoras ficaram incumbidas de pôr o texto em discussão.

<sup>59</sup> O Sistema de Relatoria da Conae-2010 foi desenvolvido pelo MEC com os objetivos de garantir condições necessárias para a realização do evento e contribuir para facilitar a tarefa de todos os envolvidos, entre outros. “Compreendeu vários passos, desde a inscrição de coordenadores, relatores e cadastradores nacionais, estaduais e municipais até a orientação de como se inseririam as propostas no sistema. As propostas eram inseridas no sistema pelo/a cadastrador/a, validadas pelo/a relator/a e finalizadas pelo/a coordenador. Só depois de passar por

dezembro de 2009, com o objetivo de retornarem à Ceds, e a partir de seu trabalho de sistematização, integrarem o Documento Base (BRASIL, 2011a), tornando-se objeto de deliberações na etapa nacional da Conae.

A princípio, ficou determinado no Regimento que além de obter anuência da maioria simples em uma Conferência estadual ou distrital de Educação, para consolidarem-se como emendas ao Documento Referência (BRASIL, 2008b) e tornarem-se matéria do Documento Base (BRASIL, 2011a), as contribuições e propostas subnacionais teriam que atender ao critério de aprovação de emendas com redações similares em, pelo menos, cinco unidades da federação (BRASIL, 2010a).

Desse modo, o Documento Base se configuraria em dois blocos, sendo:

- **Bloco I:** Emendas convergentes ao conteúdo do Documento Referência (aprovadas em cinco ou mais estados): emendas automaticamente aprovadas na plenária nacional, salvo quando fossem objeto de destaque de algum delegado; (BRASIL, 2011b).
- **Bloco II:** Emendas divergentes ao conteúdo do Documento Referência (aprovadas em cinco ou mais estados): emendas automaticamente rejeitadas na plenária nacional, salvo quando fossem objeto de destaque de algum delegado (BRASIL, 2011b).

Não obstante, durante o processo de levantamento e sistematização das propostas e contribuições cadastradas no sistema, a Ceds concluiu que pelos critérios estabelecidos inicialmente no Regimento Interno, uma grande quantidade de material de qualidade produzido nas conferências preparatórias ficaria excluído da deliberação nacional.

Essa constatação levou os membros da comissão a repensarem os critérios de análise. Desse modo, resolveram realinhar as normas tornando as propostas aprovadas em menos de cinco estados passíveis de serem discutidas e votadas na etapa nacional da conferência, desde que fossem destacadas nas plenárias de eixo e na plenária final.

Com base nessa decisão, no Documento Base as emendas foram apresentadas da seguinte forma:

- **BLOCO I:** Emendas incorporadas ao Documento Referência: aprovadas em cinco ou mais unidades da federação e consideradas convergentes, a critério da Ceds.

- **BLOCO II:** Emendas vinculadas aos eixos temáticos para serem objeto de discussão nas plenárias de eixo quanto à sua incorporação, ou não, ao texto original: aprovadas em cinco ou mais unidades da federação, porém tratadas como divergentes, a critério da Ceds.
- **BLOCO III (complementar):** Emendas passíveis de destaques: apresentadas por menos de cinco unidades da federação.

A metodologia para o cadastramento das propostas no Sistema informatizado de Relatoria se deu pela identificação por cores, sendo que uma legenda foi disposta no canto superior da página e o cadastrador foi orientado a sinalizar a natureza da proposta da seguinte maneira: texto original – preto, supressão no parágrafo – vermelho, adição no parágrafo – azul, substituição – verde e novos parágrafos – amarelo (BRASIL, 2011b).

De acordo com o Anais Volume I da Conae-2010: “Documentos elaborados no processo da Conae” (BRASIL, 2011a, p. 185), “[...] foram inseridas pelas comissões estaduais e do Distrito Federal, no Sistema de Relatoria, 5.300 propostas, entre emendas aos parágrafos ou novos parágrafos, resultando num documento de 2.600 páginas.”

Atendendo a sugestão feita pelos relatores das conferências estaduais e distrital, as emendas não foram acompanhadas das siglas das unidades federativas que as formularam. Ao invés disso, os parágrafos receberam uma identificação numérica que combinava o número do eixo e o número da emenda (I,194; VI,36; VI, 43), com o objetivo de facilitar a discussão e deliberação das emendas durante as plenárias da etapa nacional (BRASIL, 2011a).

Com relação a discussão e deliberação das emendas do Documento Base nas plenárias de eixo durante da etapa nacional, cumpre destacar os seguintes critérios estabelecidos no Regimento Interno do evento:

Art. 21

§ 3º As emendas contidas no Bloco III poderão ser destacadas para o debate, nas seguintes condições:

- a) deverão ser destacadas por escrito, com a indicação do respectivo número, e entregues à coordenação da Plenária de Eixo dez minutos antes da abertura da seção de leitura do bloco I;
- b) o destaque deverá ter sua admissibilidade votada após a leitura do Bloco I do respectivo eixo temático; e,
- c) a apresentação, discussão e votação do/s destaque/s admitido/s será/ão realizada/s durante os trabalhos das plenárias de eixo.

§ 4º Havendo posicionamento divergente quanto ao mérito de qualquer emenda destacada do *Documento-Base*, a coordenação dos trabalhos deve garantir uma defesa favorável e uma contrária, antes do processo de votação.

§ 5º As emendas encaminhadas à plenária final, com mais de 50% de votos dos/das presentes nas plenárias de eixo, serão incorporadas ao *Documento-Base*.

§ 6º As emendas que obtiveram mais de 30% e menos de 50% de votos dos/das presentes nas plenárias de eixo, serão encaminhadas para apreciação na plenária final.

§ 7º As emendas destacadas e discutidas nas plenárias de eixo, que não obtiverem 30% de votos dos/das presentes, serão consideradas rejeitadas. (BRASIL, 2010a, p. 13-14).

Ademais, a Comissão Organizadora Nacional da Conae-2010, previu aos delegados a possibilidade de apresentação de moções, desde que observados os termos estabelecidos no Regimento Interno, a saber:

Art. 26. Os/As delegados/as só poderão apresentar moções que tenham como conteúdo o tema central da Conferência Nacional de Educação.

§ 1º Somente serão aceitas moções que forem assinadas por 20% ou mais dos delegados/das credenciados/das na CONAE, ou que forem apresentadas por 15 ou mais entidades de abrangência nacional.

§ 2º O número de delegados/as credenciados/as deverá ser anunciado no início das atividades dos colóquios.

§ 3º As moções serão recebidas pela Secretaria da CONAE até às 18 horas do dia 30 de março de 2010.

§ 4º As moções deverão ter, no máximo, uma lauda e não poderão substituir as deliberações da CONAE.

§ 5º As moções terão sua admissibilidade avaliada pela Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização, segundo os critérios acima enunciados.

§ 6º As moções admitidas pela Comissão Especial de Dinâmica e Sistematização serão encaminhadas para deliberação da Plenária Final. (BRASIL, 2010a, p. 14-15).

Frente ao disposto, o próximo tópico contempla o tratamento dado a educação de surdos ao longo da edição 2010 da Conae.

### **3.1.2 A deliberação das emendas relativas à educação de surdos na Conae-2010**

Com base na consulta ao Anais Volume I (BRASIL, 2011a), foi possível acessar as propostas voltadas para a educação de surdos nas três versões documentais da Conae-2010: Documento Referência, Documento Base e Documento Final. A título de reconstituição do processo e posterior tessitura das análises, as propostas e contribuições foram sistematizadas em um quadro e podem ser consultadas no APÊNDICE E.

Ao retomar os critérios constitutivos do Documento Base estabelecidos pela Ceds e cotejar as emendas contidas nas três versões documentais produzidas ao longo da Conae-2010, ficou claro para mim que a anuência integral das propostas ficou não só condicionada à aprovação das emendas semelhantes em cinco ou mais estados, mas ao ponto de vista da Ceds, que operando com os poderes inerentes as forças centrípetas, não admitiu como

convergentes, propostas com redações muito diferentes das que ela própria havia elencado no Documento Referência.

Assim, a julgar pelos excedentes semânticos e os deslocamentos de sentidos, classificou um grande número de emendas como divergentes (Bloco II) deixando-as a cargo do veredito de uma maioria simples de delegados nas plenárias nacionais, para quem também se destinou a apreciação das emendas complementares (Bloco III), que forjadas por minorias, tanto no sentido quantitativo, quanto qualitativo do termo, já que no caso específico dos surdos, por exemplo, são emendas que contém demandas de um grupo cujos corpos e a língua são inferiorizadas, geraram situações conflituosas e rejeição.

Em se tratando das emendas supressivas e aditivas referentes à educação de surdos, contidas nos Blocos I e II do Documento Base, verifico a plena anuência da adição “professor de Libras” e da correção “guia-intérprete” (Bloco I: emenda *k.a*), bem como da designação detalhada do público-alvo da EJA, desvinculando os “surdos” da categoria pessoas com deficiência (Bloco I: emenda *s*). Ademais, a proposta de inclusão da Libras no currículo e na formação de profissionais da educação, já presente no Documento Referência, foi mantida (Bloco II: emenda *q*).

A título de elucidação, as alterações de propostas mencionadas são apresentadas a seguir. Porém, opto pela apresentação das supressões em tachado (~~tachado~~) e adições em negrito (**negrito**):

k.a) Garantir, ~~quando necessário~~ (VI, 33), a presença do/a professor/a auxiliar, do/da intérprete/tradutor/a, do **guia-intérprete, professor de Libras** (VI, 34) para salas do ensino regular com alunos/as inclusos/as, de modo a viabilizar sua permanência no processo de escolarização. (BRASIL, 2011a, p. 265).

s) Ofertar EJA diurno para alunos/as com necessidades ~~especiais~~ **educativas especiais e/ou deficiência, multideficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, surdos, independente do número de alunos/as em instituições públicas e privadas. E oficinas de preparação para o trabalho. E outros promovendo a formação para a inserção ao mundo do trabalho** (VI, 43). (BRASIL, 2011a, p. 266).

q) Incluir a Libras no currículo da educação básica e garantir políticas públicas para o ensino de Libras ~~para os/as profissionais~~ (VI, 207) ~~servidores/as~~ (VI, 208). (BRASIL, 2011a, p. 299).

Quanto ao Bloco III, foi possível identificar uma quantidade massiva de contribuições excedentes ao Documento Referência, no que diz respeito às especificidades da educação de surdos e aos anseios da comunidade surda, as quais deixaram evidente que as realidades infinitamente múltiplas e centrífugas caminham lado a lado com os projetos de uniformização,

confrontando-se com eles e tornando sua estabilidade relativa (FARACO, 2009; PONZIO, 2019).

No entanto, estando submetidas à aprovação da maioria, de um montante de onze propostas incluídas como novos parágrafos no Bloco III do Documento Base, sete foram totalmente rejeitadas, três aprovadas com 50% de anuência (280 B, 280 J, 280 K) e uma com 30% de anuência (280 C), no momento da votação em plenária de eixo VI – Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade (LUCAS, 2010). As referidas propostas seguem elencadas na sequência em que foram mencionadas. Sendo que para indicar as sete reprovadas utilizo o código tachado (~~tachado~~) e para indicar as quatro aprovadas, o código em negrito (**negrito**):

~~280-A~~ Garantir às famílias e aos surdos o direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos surdos, garantindo o acesso à educação bilíngue – LIBRAS e à Língua Portuguesa (VI, 599). (BRASIL, 2011a, p. 361).

~~280-E~~ Garantir o contato dos/das alunos/as surdos/as com professores/as surdos/as, oportunizando sua identificação linguística e cultural, o que colaborará para a construção de uma autoimagem positiva de surdo/a e de sua constituição como cidadão/ã (VI, 603). (BRASIL, 2011a, p. 362).

~~280-F~~ Consolidar o ensino de LIBRAS nos cursos de formação de professores/as, ampliando os programas em uma perspectiva cultural relacionada às comunidades surdas, com destaque nas artes, literatura, gramática da língua e sinais, história dos movimentos surdos, entre outros. Que essas temáticas sejam incluídas nos currículos das escolas de surdos/as e nas escolas com alunos/as surdos/as incluídos/as (VI, 604). (BRASIL, 2011a, p. 362).

~~280-H~~ Incentivar e apoiar financeiramente a criação do curso de graduação Pedagogia Bilíngue em IES, de modo a garantir a formação de professores bilíngues, surdos e ouvintes, para atuarem na educação infantil e no ensino fundamental. O professor de surdos deve ter conhecimentos básicos e formação em educação de surdos e esta formação deverá ser contínua e atualizada (VI, 606). (BRASIL, 2011a, p. 362).

~~280-I~~ Inserir prova de proficiência em LIBRAS nos concursos e outros processos seletivos para professores/as que atuarão com alunos surdos na educação básica e na educação de jovens e adultos surdos. Contemplar alternativas para os/as surdos/as quanto à participação em cursos de formação e em concursos públicos para ingresso funcional (VI, 607). (BRASIL, 2011a, p. 362).

~~280-Q~~ Garantir que em concursos, vestibulares e outros processos seletivos, os/as surdos/as sejam avaliados, em sua primeira língua, Libras, possibilitando uma verdadeira inclusão social, posto que dessa forma os/as surdos/as possam se inserir no mercado de trabalho, nos mais variados níveis de cargo e carreiras (VI, 615). (BRASIL, 2011a, p. 362-363).

~~280-SS~~ Garantir equipe multiprofissional (psicóloga, fisioterapeuta, fonoaudiólogo/a, neurologista, intérprete (de Libras) para o atendimento em educação especial nas escolas públicas regulares e Apaes (VI, 643). (BRASIL, 2011a, p. 364).

**280 B-** Garantir a oferta de atendimento educacional à criança surda, do nascimento aos três anos, propiciando a imersão em língua de sinais, como primeira língua para promover a aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo, desde o nascimento (VI, 600). (BRASIL, 2011a, p. 361).

**280 J-** Oficializar a profissão de tradutor-intérprete de LIBRAS para surdos/as e do guia intérprete para surdos/as e cegos/as e garantir a presença desses profissionais nas escolas e IES que atendam os/as referidos/as alunos/as. A presença de aluno/a surdo/a em sala do ensino inclusivo ou em outros espaços educacionais é fator que determina a atuação desses profissionais (VI, 608). (BRASIL, 2011a, p. 362).

**280 K-** Garantir que a formulação e a execução da política linguística sejam realizadas com a participação dos educadores surdos/as e demais lideranças, professores/as, tradutores/as-intérpretes de LIBRAS e comunidades surdas para que junto com o/a gestor/a público/a possam elaborar propostas que respondam às necessidades, interesses e projetos dessa comunidade (VI, 609). (BRASIL, 2011a, p. 362).

**280 C-** Assegurar a regularidade das escolas que ofereçam educação para o surdo no sistema de ensino, garantindo seriação e que tenham projeto pedagógico estabelecido com base em um currículo bilíngue (VI, 601). (BRASIL, 2011a, p. 361).

Havendo obtido 50% e 30% de votos, respectivamente, na plenária de eixo, as propostas 280 B, 280 J, 280 K e 280 C, teriam que passar por apreciação na plenária final. Conforme Lucas (2010), a despeito das sete propostas rejeitadas, o estopim para a revolta dos delegados representantes da educação de surdos foi a baixa adesão à proposta 280 C na plenária de eixo. Tal conclusão provém da declaração do delegado surdo, professor Neivaldo Zovico, que em entrevista concedida para a matéria, alega:

Durante a fase de discussão interna ao eixo seis fizemos um acordo de que todos votaríamos a favor das propostas apresentadas pelos diferentes grupos – negros, quilombolas, Movimento dos Sem Terra, dentre outros. Partimos do princípio de que ninguém conhece melhor a realidade do que aqueles que a vivenciam [...]. Os únicos que nos apoiaram até o fim foram a Liga Brasileira de Lésbicas (LBL) e a Educação do Campo. (LUCAS, 2010, p. 22).



Figura 5: Neivaldo Zovico defendendo a escola bilíngue de surdos – Conae-2010  
Fonte: Imagem cedida pelo participante da pesquisa (Neivaldo Zovico)

Após a modificação nos critérios da Ceds ter viabilizado a inserção da emenda 280 C no Bloco III do Documento-Base da Conae-2010, e ela ter sido prejudicada durante a plenária do eixo VI, por insuficiência de votos da maioria simples em função do descumprimento de um combinado entre delegados, assegurar sua aprovação na deliberação da plenária final, com a expectativa de que fosse incluída no Documento Final e viesse a fazer parte do projeto de lei do PNE, era ainda uma aspiração da delegação representante dos interesses da comunidade surda.

Nesse sentido, agindo em conformidade com o regimento do evento, ao final da plenária de eixo, doze representantes da comunidade surda apresentaram uma moção à Comissão Organizadora da Conae-2010 (LUCAS, 2010), com o seguinte conteúdo:

**MOÇÃO: INCLUSÃO DE TRÊS PARÁGRAFOS NO EIXO VI**

Apresentamos esta moção, solicitando a inclusão de três parágrafos no Eixo VI, visto que as redações aprovadas pelas Conferências realizadas nos estados do **Rio Grande do Sul, São Paulo, Paraná e Ceará**, relacionadas à educação de surdos, foram parcialmente contempladas. Devido às especificidades da educação de surdos, cujo reconhecimento é reivindicado pelos movimentos políticos, articulados pelas comunidades surdas brasileiras, entendemos como fundamental a inclusão dos parágrafos a seguir para a efetiva consolidação das propostas de educação bilíngue em nosso país.

**Garantir a continuidade das escolas de surdos**, desde a educação infantil até as séries finais da educação básica, assegurando sua regularidade no sistema de ensino, com projeto pedagógico estabelecido. **Nos casos onde em que a população de surdos não comportar a existência de escolas de surdos, garantir o atendimento dos alunos em classes de surdos**, estabelecidas em escolas regulares de referência, **ou ainda, nos casos em que isso não for possível, estimular espaços de compartilhamento da língua de sinais e demais aspectos culturais** como condição do desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, social, cultural e de construção de identidade.

Garantir que os professores surdos e ouvintes que atuam nas escolas de surdos, bem como nas classes de surdos, tenham formação específica e continuada sobre a história, aspectos linguísticos, culturais e de identidade das comunidades surdas do Brasil e do mundo.

Garantir o ingresso de surdo-cegos e surdos com outras deficiências associadas, nas escolas de surdos, bem como nas classes de surdos, pautado na perspectiva da educação inclusiva, assegurando o direito à educação em língua de sinais como primeira língua, bem como a presença de professor-assistente, de instrutor mediador e de guia intérprete, de acordo com a necessidade do aluno. (BRASIL, 2011b, p. 226-227, grifos meus).

Havendo conquistado a admissibilidade por parte da Ceds, a moção foi encaminhada para a plenária final, onde mais uma vez teve seu conteúdo desaprovado pela maioria simples. Segundo Garcêz<sup>60</sup> (2015, p. 138), o grupo de seis delegados surdos presentes “[...] se sentiu

---

<sup>60</sup> Regiane Lucas de Oliveira Garcêz, autora da tese intitulada “Representação política e lutas sociais [manuscrito]: quem fala em nome de quem no debate sobre a educação de surdos” (2015), é também a autora da matéria “Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos” (LUCAS, 2010), citada neste texto. À época da Conae-2010 esteve em Brasília como observadora inscrita, era também editora-

bastante discriminado na condução da votação, sendo que a moção apresentada com o número de assinaturas necessário para ser aprovada, sequer apareceu no documento final.”<sup>61</sup> Ao discorrer sobre este fato, Campello e Rezende (2014), asseguram que um dos motivos que influenciou tal decisão foi a circulação de um panfleto com conteúdo desfavorável a escola de surdos, o qual foi preparado pela equipe Secretaria de Educação Especial – Seesp<sup>62</sup>/MEC, e distribuído entre os delegados presentes.

Com relação a observação de Neivaldo Zovico, acima apresentada, Martinha Clarete Dutra, diretora de políticas educacionais especiais do MEC, à época, argumentou que o fato de a proposta referente a regularidade das escolas de surdos não ter sido aprovada na Conae-2010, foi motivado pelo princípio de educação inclusiva defendido pela maioria da plenária (LUCAS, 2010).

De acordo com Lucas (2010), Martinha Clarete declarou que todas as opiniões receberam atenção e foram levadas para a discussão, tanto que muitas dessas propostas dos surdos foram acatadas. Nas palavras de Martinha: “A conferência é um espaço democrático e o resultado foi fruto do debate. A maioria da plenária reconheceu que há um princípio da educação inclusiva a ser seguido e que votar pela escola de surdos é ir contra esse princípio.” (LUCAS, 2010).

Ao tecer a apresentação do Eixo VI – Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade, a Ceds observa: “Pela temática do eixo já se poderia imaginar que seria o eixo que mais propostas de emendas receberia [...] e a plenária desse eixo foi a mais demorada” (BRASIL, 2011b, p. 213). Em seguida, completa: “[...] cada setor pretende reafirmar suas especificidades (fato decorrente dessa própria história de exclusão), o que pode levar à fragmentação, tendo em vista que cada um quer, por exemplo, um sistema nacional de educação específico para seu setor.” (BRASIL, 2011b, p. 213).

Reportando-se as declarações supracitadas de Neivaldo, Martinha Clarete e da Ceds, fica evidente que o princípio inclusivo defendido pela maioria, em consonância com o MEC/Ceds, configurava-se mais propício aos processos de centralização sócio-política e

---

chefe da Revista Feneis. É irmã de Rosely Lucas de Oliveira e de Rosane Lucas de Oliveira, que participam deste estudo na condição coparticipante selecionada e intérprete de Libras-Língua Portuguesa, respectivamente.

<sup>61</sup> A título de informação, o Anais Volume I da Conae-2010 (BRASIL, 2011a), registra que foram encaminhadas para apreciação dos delegados nas plenárias de eixo da etapa nacional 2.057 emendas. Das seis plenárias de eixo, resultaram 694 emendas aprovadas e posteriormente encaminhadas para deliberação na plenária final. Na plenária final foram aprovadas 677, as quais vieram compor o Documento-Final da Conae-2010 com o propósito de embasar o Projeto de Lei do PNE.

<sup>62</sup> Absorvida pela atual Secretaria de Modalidades Especializadas (Semesp) por determinação do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que trata da reestruturação regimental do Ministério da Educação (MEC).

cultural do que “[...] as possibilidades de repensar nosso modelo de Estado a partir de formas alternativas mais plurais”. (SILVA, 2017, p. 670-671).

No entanto, os delegados surdos, interessados e representantes dos interesses da comunidade surda, assumem uma acepção de inclusão como coesão social, no sentido de que podem coexistir com os membros de comunidades linguísticas distintas, “[...] sem a constituição de relações de opressão, dominação ou desigualdade e sua correlação com a naturalização de atitudes coloniais de *tolerância* e *aceitação*.”<sup>63</sup> (PELUSO, 2019, p. 17, grifos do autor, tradução minha).

Conforme Peluso (2019, p. 17, tradução minha), no caso específico dos surdos, esta perspectiva de inclusão

[...] exige que se descarte todas as tentativas de integrar/incluir o surdo de forma solitária em escolas com falantes de língua sonoras, anulando o contato com seus pares. Pelo contrário, é um modelo que inclui centralmente, no currículo escolar, no campo dos estudos surdos, a reflexão ideológica sobre a comunidade e a promoção, nos alunos, de formas de reconhecimento de sua identidade surda como identidade política.<sup>64</sup>

Sob tais ponderações, concordo com a acepção de Volóchinov (2018) de que a refração é condição necessária do signo, pois no contexto investigado, fica evidente que as distintas significações da palavra inclusão

[...] não estão dadas no signo em si, nem estão garantidas por um sistema semântico abstrato, único e atemporal, nem pela referência a um mundo dado uniforme e transparente, mas são construídas na dinâmica da história e estão marcadas pela diversidade de experiências dos grupos humanos, com suas inúmeras contradições e confrontos de valorações e interesses sociais. (FARACO, 2009, p. 51).

No que concerne à educação de surdos, há uma colisão de posicionamentos político-ideológicos que se relacionam com os saberes constituídos acerca da surdez. E, embora as significações dadas aos sujeitos surdos, a educação bilíngue e a educação inclusiva não possam ser reduzidas a polarizações, elas são produzidas discursivamente, porque estando imbricadas em relações de poder, refletem e refratam a realidade segundo projeções sociais de grupos diferentes e em contraposição.

<sup>63</sup> “[...] sin la constitución de relaciones de opresión, dominación o desigualdad y su correlato en la naturalización de actitudes coloniales de *tolerancia* y *aceptación*.” (PELUSO, 2019, p. 17, grifos do autor).

<sup>64</sup> “[...] exige que se deseche todo intento de integrar/incluir a los estudiantes sordos de forma solitaria en escuelas con hablantes de lenguas sonoras, anulando todo contacto con sus pares. Por el contrario, es un modelo que incluye centralmente, en el currículum escolar, el campo de los estudios sordos, la reflexión ideológica acerca de la comunidad y la promoción, en los estudiantes, de formas de reconocimiento de su identidad sorda como identidad política.” (PELUSO, 2019, p. 17).

Ao relatar suas participações na Conae-2010 em uma das conversas que tivemos, Neivaldo Zovico (SP) e Natália Duarte (DF), demarcam as posições antagônicas entre os presentes, evidenciando os termos envolvidos nesta disputa:

**Neivaldo Zovico/SP (01/10/2020):** [...] eu fui pra Brasília e lá eu participei como delegado nacional, como re-pre-sen-tan-te né; que foram colocados todos os princípios e as propostas da educação bilíngue e o quanto isso era importante pra comunidade surda. Tinha um grupo da educação inclusiva e tinha o grupo da educação bilíngue, éh:: o da educação inclusiva era as deficiências como um todo né, então incluir a educação bilíngue dentro do grupo de educação inclusiva iria deixar muito fraco essa luta; então nós queríamos um grupo espeCÍFico, focado na educação bilíngue, que aí o nosso conhecimento ia ser muito mais aprofundado né? E na reunião de 2010::, nós fomos contra as propostas da Conae de 2010, nós não aceitamos [...]

**Natália Duarte/DF (09/10/2020):** Então, eu era delegada, esta::va na discussão do eixo 6 e a luta era justamente essa, por-uma-identidade-surda. Eu não vou conseguir me lembrar quais eram as reivindicações, mas estava incluído a escola bilíngue nesse processo de luta pela afirmação da identidade né? E:: não, não, não passou, por quê? Porque a compreensão da educação inclusiva como a melhor forma, e é uma compreensão adequada; eu acho uma compreensão o aVANço da política de educação inclusiva, ela é MUItto grande em relação a política de:: escolas especiais. E a educação/o que que eu acho importante? A escola bilíngue não é especiAL, ela é uma escola em outra língua, ela tem [...] uma proposta de metodologia bilín::gue.

Em resumo, duas propostas diferentes para educação de surdos estiveram em discussão na Conae-2010, a saber: 1) Garantir o acesso e permanência dos estudantes surdos na escola comum de ensino regular por intermédio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que diz respeito ao apoio de intérprete de Libras em sala comum e ensino da Libras e do português escrito no contraturno; e 2) Validar a escola de surdos, com projeto político pedagógico estabelecido com base em um currículo bilíngue e metodologias próprias de ensino para concessão de educação bilíngue aos surdos.

Na medida em que a preferência pela primeira proposta prevaleceu entre os conferencistas, a escola comum passou a ser adjetivada inclusiva, como forma de certificar o verdadeiro princípio da inclusão e o seu contrário. Disso depreendeu não apenas a rejeição à escola de surdos, mas a acusação aos seus defensores de adotarem propósitos segregacionistas.

Ao solicitar aos participantes da pesquisa que comentassem sobre seu envolvimento com a Conae-2010 e/ou exprimissem uma avaliação pessoal sobre as deliberações referentes às propostas para educação de surdos votadas durante o evento, Patrícia Rezende e Natália Duarte disseram:

**Pesquisadora:** [...] quando você participou da Conae e do Plano de Educação, você representou alguma instituição?

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** [...] Eu não fui pra Brasília. Eu não estive em Brasília. No ano 2010 ... a Conae ... eu não participei da Conae, diretamente não [...]. Então::: tinha surdos, delegados surdos. Tinha surdos de São Paulo, Porto Alegre::, dois, três delegados surdos de Porto Alegre::: parece que três ou quatro de São Paulo, enfim ..., mas não era do Brasil todo, aí parece que oito ou nove delegados surdos foram à Brasília, e aí o ano era 2010 e aí eles tentaram aprovar as propostas de escola bilíngue, mas a área de Educação Especial no MEC, teve uma influência muito negativa contra os surdos, pra votar contra eles [...]

**Natália Duarte/DF (09/10/2020):** [...] eu falo que eu tive uma mudan::ça em relação, inclusive eu fui delegada de todas as conferências nacionais de educação que tiveram, a de 2014::, depois de 2018, depo/né, enfim ((fala pontuando nos dedos da mão)) Éh, desculpa, a de 2010, depois a de 2014, e depois na Conae de 2018 né, e em to::das estive ao lado do movimento surdo na busca da escola bilín::gue, porque sempre foi reivindicada pelo movimento. Só que a educação inclusiva interpreta essa luta da comunidade surda como uma luta segregacionista; interpreta essa luta como uma luta que hã::: que:: como é que eu vou dizer? Uma luta que enfim, quer excluir, quando na verdade é uma luta de afirmação identitária.

O fato de as escolas bilíngues terem sido rejeitadas duas vezes na etapa nacional da Conae-2010, em nome do direito inalienável à inclusão e a acusação aos surdos de serem segregacionistas, desencadeou uma reviravolta no movimento surdo brasileiro e uma explosão de mobilizações sem precedentes, em que surdos dispersos em todos os cantos do país, se sentiram mobilizados a defender a continuidade das escolas de surdos e reivindicar a previsão da oferta de educação bilíngue em escolas bilíngues no PNE (2014) (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

Nas palavras de Patrícia Rezende, reafirmadas por Clarissa Fernandes:

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** [...] a área de Educação Especial no MEC, teve uma influência muito negativa contra os surdos, pra votar contra eles, aí nisso, eu já tava começando a ficar esperta, de olho, ficar preocupa::da em relação à política educacional inclusiva né? eu já tava começan/estava me despertando uma preocupação muito grande ... E quem eu era? Eu era diretora de políticas educacionais na Feneis e aí eu participei, eu comecei em 2009 até 2014, aí, em 2010, eu já comecei a ficar preocupada com isso. Quando em 2011, a gente começou o quê? Começou a ter o movimento ..., aí foi em 2011, porque o MEC mandou fechar o Instituto, o Ines né, Instituto de Educação de Surdos. E eu percebi o quê? Que era sobre a proposta do PNE, o Plano Nacional, era ali que eles queriam fazer né, e quando eu li aqui::lo, eu fui lá pra Brasília e aí eu participei do movimen::to, entendeu? E aí, então ... foi quando o Setembro Azul, o movimento Setembro Azul, em 2011, se iniciou, an:::tes já tinha Orgulho surdo, o Surdo Azul, algumas coisas, mas o mês mesmo relacionado ao Setembro Azul, começou em 2011, esse foi o verdadeiro início.

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** [...] Éh::, em 2010, nós já::, a Feneis já começava a se preocupar com a Conferência [...] e ela como diretora de políticas educacionais da Feneis nesse período de 2010, 2011, éh::: percebeu que seria importante organizar um grupo de líderes surdos ãh::, nacionalmente, pra que nós pudesse/prá que os surdos pudessem se organizar pra discutir essa questão.

Sob a acusação de serem “segregacionistas”, aqueles que tiveram sua voz rechaçada não se deixaram calar. Ao contrário, se propuseram a submeter a voz adversária daqueles que denominaram “inclusivistas” à crítica e à discussão, organizando o “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, o qual protagonizou inúmeros protestos favorecendo vários desdobramentos na política educacional, entre os quais: a revogação do Decreto nº 6.571/2008<sup>65</sup>, a inserção da estratégia 4.7 no PNE (2014), a definição/atribuição de responsabilidades entre os entes federados quanto ao cumprimento da oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos (Conae-2014) e suas repercussões nos planos subnacionais de educação, a reiteração da previsão da oferta de educação bilíngue em escolas e classes bilíngues na Lei nº 13.146/2015 e, mais recentemente, a reforma da LDB pela Lei nº 14.191/2021, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Episódios que procurarei contemplar deste ponto em diante no texto.

### 3.2 Os discursos se acirram, as bandeiras se elevam: escolas bilíngues já!



Figura 6: Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda (2011)  
 Fonte: <https://sinalizandodf.wordpress.com/2011/04/10/movimento/>

Por intermédio da Feneis que, nas palavras de Patrícia Rezende, já havia se atentado para a necessidade de reagir “[...] a tendência atual de se seguir uma diretriz para a inclusão de alunos surdos pelo encaminhamento para as escolas regulares, ambientes que frequentemente não oferecem acesso adequado e instrução direta em língua de sinais” (WFD, 2018, p. 46), a aliança entre lideranças surdas de diversas unidades da federação se fortaleceu nacionalmente após a Conae-2010, porque se sentiram convocadas a resistir a conjunção de situações que vinham sendo vivenciadas.

<sup>65</sup> Instrumento de fomento à matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial em escola comum do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), complementar e suplementar, no contraturno, devido ao pagamento em dobro pela dupla matrícula com dinheiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). E, portanto, desencadeador do desmantelamento das escolas especiais/específicas, inclusive das escolas de surdos, para as quais a previsão do repasse de recursos não ocorreria na mesma proporção.

De acordo com Garcêz (2015, p. 44), em razão da orientação oficial patrocinada pelo MEC/Seesp, que por meio da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a), estimula a dupla matrícula dos estudantes surdos em classes comuns do ensino regular e no serviço de AEE, para o aprendizado da Libras e do português escrito como atividades complementares, “A partir de 2008 houve um progressivo fechamento das escolas de surdos e a substituição gradual por matrículas na rede regular de ensino.”

Somado ao declínio que as escolas de surdos vinham sofrendo Brasil afora e a supressão da emenda protetiva dessas unidades de ensino durante a Conae-2010, em 16 de fevereiro de 2011, enquanto participava de uma reunião em Brasília, a então diretora do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Solange Rocha, foi surpreendida com a notícia de que até dezembro daquele ano a oferta da Educação Básica deveria ser interrompida na instituição de educação de surdos mais condecorada do país.

Depois disso, em 17 de março de 2011, a diretora de políticas de educação especial do MEC, Martinha Clarete Dutra, compareceu pessoalmente no Ines, para comunicar aos membros do Conselho Diretor, a decisão governamental pelo encerramento das atividades do Colégio de Aplicação da instituição.

Interpretada como uma ameaça, a notícia intensificou ainda mais o mal-estar que os membros da comunidade surda já vinham amargando frente as condutas adotadas pelo MEC. Para eles, quando consolidada pela separação dos surdos e sua dispersão em turmas de ouvintes, onde frequentemente o ensino ocorre por uma língua sonora, a inclusão opera verdadeiramente pela promoção da exclusão (MARTINS, 2016).

Ademais, o desmantelamento das escolas de surdos busca inibir que os surdos gerem comunidade surda e que a língua de sinais circule e se propague, o que de certa forma “Destrói, sistematicamente, toda possibilidade de os estudantes surdos conceberem identidades contra-hegemônicas que os libertem da patologização de sua experiência de vida e do negócio de quem se alimenta desta patologia.”<sup>66</sup> (PELUSO, 2019, p. 9, tradução minha).

Segundo Volóchinov (2018, p. 208-209), “Quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo será seu mundo interior”. Trazendo as palavras do autor para esse contexto, observo que ao se inscreverem no “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, os

---

<sup>66</sup> “Se destruye, sistemáticamente, toda posibilidad de que los estudiantes sordos generen identidades contra-hegemónicas que los liberen de la patologización de su experiencia de vida y del negocio de quienes se alimentan de dicha patología.” (PELUSO, 2019, p. 9).

membros da referida coletividade de surdos amadureceram até a forma da “classe para si”, e organizando-se em termos objetivo-materiais passaram a vivenciar a surdez em tons de protesto ativo e confiante, não havendo espaços para entonações de resignação e de submissão.

Dessa forma, considero que para os membros do coletivo “comunidade surda” aliados ao movimento, fazer existir a variação é uma questão política. Fazer existir a diferença linguística, uma educação específica, uma escola outra, uma língua outra, um corpo outro, é um modo de resistir à normalização e aos processos sócio-históricos que fazem existir a surdez como um defeito e a língua de sinais como um amparo.

Dito isso, defendo que as palavras envolvidas na disputa pela configuração da oferta da educação de surdos, carregam uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições de uma sociedade múltipla, cuja realidade plurilíngue sofre constantes tentativas de eliminação pela ideologia da língua única ao longo da história.

Partindo da ideia de que essas disputas são politicamente organizadas e articuladas, o “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, projetado em defesa da manutenção das escolas de surdos e da conversão dessas instituições em escolas bilíngues (Libras e Língua Portuguesa escrita), nasceu no seio das instituições de surdos, sobretudo do Ines e da Feneis.



Figura 7: Em defesa do Ines - Passeata em Brasília (maio/2011)  
Fonte: (GARCÊZ, 2011, p. 17) – Foto: Diogo Madeira

Conforme Campello e Rezende (2014, p. 77), o Ines é uma escola centenária, a primeira escola de surdos do Brasil, que abrigou e educou vários dos líderes surdos vindos de diversas unidades da federação, representando o berço e resistência da língua de sinais e da cultura surda. “Alunos surdos formados no Ines, no retorno às suas cidades de origem, fundaram associações de surdos, o que propiciou a formação da Identidade Linguística da Comunidade Surda aflorada por todo o país.” Por isso, do ponto de vista das autoras surdas, docentes na instituição e ativistas do movimento surdo, faria todo sentido haver uma mobilização de amplitude nacional contra a ameaça de fechamento do Ines.

Quanto a Feneis, fundada em 16 de maio de 1987, com caráter estritamente político, é a maior organização do movimento surdo no Brasil. Filiada à Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf — WFD*<sup>67</sup>), trata-se de uma entidade com caráter filantrópico que têm suas atividades reconhecidas como de utilidade pública federal, estadual e municipal, sendo a principal interlocutora dos interesses dos surdos brasileiros junto ao Estado nacional, e também internacionalmente.

Mediante os rumos que a educação de surdos vinha tomando desde 2008 no Brasil, lideranças internas da Feneis e do Ines, se propuseram ao debate e ao embate com o MEC, impulsionando o maior dos protestos já protagonizados pela comunidade surda brasileira, o qual foi realizado nos dias 19 e 20 de maio de 2011, em Brasília/DF, reunindo cerca de 4 mil pessoas (GARCÊZ, 2015).

Conforme pude constatar a partir dos relatos dos participantes deste estudo, este feito principiou um marco no ativismo do movimento surdo, que empenhado em impedir o fechamento do Ines e a derrocada das escolas de surdos em todo o território nacional, sentiu a necessidade de remover a má reputação das escolas especiais (de surdos) – imputada a elas pela perspectiva inclusiva em circulação –, a partir de uma contraproposta que as reconfigurassem em escolas bilíngues. Nem comuns, nem especiais, mas regulares e inclinadas à oferta de uma educação para os surdos que estivesse à altura das expectativas dos surdos.

Nas palavras de Neivaldo, Clarissa, Rosely e Maristela – com realce em negrito ao que desejo enfatizar:

---

<sup>67</sup> A Federação Mundial de Surdos (*WFD*) está oficialmente ligada a ECOSOC, UNESCO, ILO, WHO e ao Conselho da Europa. Ela foi fundada em Roma em 1951. Trata-se de uma organização não governamental internacional que representa e promove os direitos humanos de aproximadamente 70 milhões de pessoas surdas em todo o mundo. É uma federação de organizações surdas de 135 nações; sua missão é promover os direitos humanos de pessoas surdas e a plena qualidade e a igualdade de acesso a todas as esferas da vida, incluindo autodeterminação, língua de sinais, educação, emprego, educação e vida comunitária. A *WFD* tem um status consultivo nas Nações Unidas e é membro fundador da International Disability Alliance (IDA) - Endereço postal: Caixa Postal 65, 00401 Helsinki, Finlândia. [www.wfdeaf.org](http://www.wfdeaf.org); [info@wfd.fi](mailto:info@wfd.fi) (*WFD*, 2018).

**Neivaldo/SP (01/10/2020):** [...] teve aquele movimento em Brasília né, que os **surdos do Brasil inteiro foram para Brasília fazer esse movimento de revolta por conta do fechamento do Ines** que ficou em suspenso né, **fizemos mesmo uma revolução** na comunidade surda.

**Pesquisadora (13/10/2020):** [...] gostaria de saber se hoje você está inserida no movimento surdo, se representa alguma instituição dentro do movimento, se faz parte da Feneis, enfim.

**Clarissa Fernandes/MG (13/10/2020):** [...] Eu comecei no movimento em 2011, que aí a gente começou:, foi em Brasília, que teve o fechamento do Ines que tava em questão, **então em 2011 foi o marco** ((intérprete pede pausa)) ((falha na conexão, travou a câmera)). Então, aí em 2011 teve o movimento, as passeatas em Brasília, quase fechou o Ines, então aí **todos os surdos combinaram de fazer esse movimento**; e aí começou sobre a educação bilíngue, a gente começou a conversar mais. Antes a gente lutava, mas assim ... sobre o direito a igualdade do surdo, e a partir de 2011 a gente começou a focar na educação bilíngue, nesse ponto específico [...]

**Pesquisadora (21/10/2020):** O que você sentiu? Qual foi a importância?

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** Ah, a **possibilidade de fechamento do Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro e do Ines, que foi proposto pelo MEC, foi quando o Nelson Pimenta divulgou um vídeo dizendo “Olha, tão querendo fechar o Ines”**, e isso realmente **foi um marco** e nós nos organizamos pra esse movimento em Brasília; **houve uma mobilização**, todos os surdos brasileiros, e Belo Horizonte, Minas Gerais, **um grande número de cidades** com surdos foram para Brasília. Aqui nós tivemos apoio de vereadores que financiaram os ônibus pra que nós pudéssemos ir pra Brasília, a Associação dos Surdos de Minas Gerais pediu à rede municipal de Belo Horizonte, à Secretaria Municipal de Educação um grande número de surdos que trabalhavam como instrutores, pediu a liberação, nós fomos liberados e **lotamos os ônibus** e fomos pra Brasília. **Nossa, um grande número, grande número de pessoas**. E nós nos organizamos enquanto estado, nós tínhamos as camisetas que identificavam os estados e era pra fazer essa organização, era para os grupos dos estados ficarem na manifestação [...]. Foi uma caminhada que nós fizemos, nós passamos por alguns pontos em Brasília, passamos pela catedral: e chegamos ao Ministério da Educação. **Nós estávamos com faixas contrárias as faixas diziam para o não fechamento do Ines, defendiam a escola bilíngue, estávamos com as camisetas das escolas bilíngues, todos que estavam lá estavam com camiseta, fizemos cartazes com mãos, houve uma criatividade dos surdos artistas** nesse movimento. Até chegar no Ministério da Educação, nós passamos por alguns Ministérios e tinha um carro de som na frente, **parecia um trio elétrico** e os surdos também faziam discursos; e quando nós chegamos em frente ao Ministério da Educação, aí **foi uma grande manifestação**, nós tínhamos ali o Nelson Pimenta, Shirley Vilhalva, Patrícia Rezende, eu não vou me lembrar de todos ((sorri)), mas **foi um momento muito importante; levamos crianças, muitas crianças surdas** [...], Vários Códas filhos de surdos também participaram da caminhada, a importância da educação que nós queremos.

**Pesquisadora (21/10/2020):** Muito legal!

**Clarissa Fernandes/ MG (21/10/2020):** E voltamos, fomos e voltamos, fomos de manhã e voltamos a noite. Algumas pessoas ficaram né, mas nós voltamos, a maioria voltou.

**Pesquisadora (21/10/2020):** E por conta do movimento os representantes foram recebidos? Houve uma possibilidade de discussão?

**Clarissa Fernandes/ MG (21/10/2020):** Sim, os representantes foram recebidos, entraram, eu me lembro muito da Patrícia, o Paulo André que hoje é o diretor do Ines; nós ficamos lá do lado de fora aguardando essa reunião. Não me lembro assim, mas eles passavam informações pra gente, quem tava lá, quem realmente encontrou com o Ministro pode falar. Nós ficamos do lado de fora, nesse momento que **pra mim foi muito emocionante**.

**Pesquisadora (09/03/2021):** [...] em 2011 também aconteceu um movimento muito grande em Brasília por conta de ameaça do fechamento do Ines [...]. O que isso significou pra você na época? Qual o sentimento que vocês tinham a respeito do que vinha acontecendo?

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** Então, em 2011 eu ainda não tinha essa::, essa noção da grandeza do que estava acontecendo, e **o que veio com impacto foi a possibilidade de fechamento do Ines** por conta da política de educação inclusiva e tudo, e aí a gente/**todo mundo se mobilizou com isso por conta da importância que o Ines tem na trajetória da educação de surdos** e aí a Patrícia, na liderança né, na época, fez esse levantamento com os representantes que tinham no estado. [...] não tinha diálogo, não tinha espaço pra conversar sobre isso. **Nós surdos não podíamos ser protagonistas, a gente não podia contar, falar o que nós queríamos, e aí fomos bastante oprimidos né, isso foi registrado em vídeos, com cenas PESADAS. Isso foi mexendo comigo né? Eu sou mãe, eu tinha um filho só, hoje eu tenho dois,** mas eu fiquei pensando “E aí? **O que vai ser da educação dos meus filhos?** Aonde a gente vai ter garantia de acesso a língua e a cultura surda também?”, porque os meus filhos, eles tem acesso a isso, mas e as outras crianças surdas? **E isso foi o que me motivou né, as crianças surdas, filhas de pais ouvintes que não tem essa comunicação em casa.** Então **as cenas de 2011, são cenas FORTES, de muito impacto pra nossa história.** E a gente defende o diálogo, a importância do diálogo. Nessa época as pessoas ouvintes ainda nos enxergavam como::: alguém sem potencial, que a gente não tinha capacidade, que a gente não precisava, que a gente não podia ... e aí, a partir do momento em que a gente começou a ter pesquisas feitas por pessoas surdas, a gente pôde mostrar isso pra sociedade de modo geral.

**Pesquisadora (17/11/2020):** [...] teve uma ameaça de fechamento do I::nes depo::is, uma ameaça de fechamento das escolas bilín::gues que foi desencadeado ((movimento circular com as duas mãos)) entre 2010 e 2011, e Brasília foi a aREna ou o palco de um GRANde movimento...

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** Foi, foi, a gente participou.

**Pesquisadora (17/11/2020):** Você participou de tudo isso? Acompanhou? Como você avalia né, essa situação? Podemos dizer que foi uma situação histórica para o movimento surdo?

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** ((coçando as costas)) Foi sim, **foi uma situação realmente histórica** mesmo. E aqui em Brasília **foi bem boNIto tudo isso que aconteceu,** a gente estava éh:: lutando por essa questão dessa escola bilíngue e tu::do né, em 2011, deixa eu ver como é que a gente estava aqui com relação à essa proposta, ela já estava sendo feita né, ela já estava sendo feita e o que que aconteceu? **Nós fomos PRA rua mesmo** né. Eu lembro que na época **nós fazíamos muitas camisetas pela escola bilíngue** né, lutando por essa proposta de escola bilíngue e tudo aquilo que aconteceu:: Setembro Azul né? ((vai se recordando e contando com os braços cruzados)) éh tudo aquilo que aconteceu, **pra NÓS** ((coloca as pontas dos dedos no peito)) **aqui em Brasília foi um grande impulso** ((fala batendo as pontas dos dedos no peito)) né, pra gente conseguir essa escola né e foi **a partir daí mesmo que a gente se viu muito FORte** ((punho serrado em movimento)) né, **em frente o MEC né, a gente bateu as por::tas,** fomos atendi::dos né pelo Ministério da Educação:: né ((vai batendo na mesa para demarcar as ações)), **a gente empurrou os surdos lá pra cima** ((mão em concha em movimento para cima, indicando a ação de empurrar)) e eles foram né, junto com eles a gente colocou umas pessoas lá em cima pra estar representando todo mundo que tava embai::xo, então assim, **foi uma FORça muito grande, uma força muito grande,** porque vieram surdos do Brasil inteiro, então **foi um grande impulso pra fortalecimento dessa proposta que a gente tinha pra Brasília.**

Pelo tom emotivo-volitivo que preenche os enunciados de Clarissa, Neivaldo, Rosely e Maristela, é possível perceber o quão repleto de elementos sígnicos foi esse momento. Ao vestir a camisa das escolas bilíngues e estampar palavras de ordem em faixas e cartazes, os manifestantes foram enfáticos sobre sua disposição em impedir que a educação e a cultura surda fossem levadas à ruína. E como bem observa Lourenço (2013, p. 37), “[...] o movimento não apenas exigiu ou criticou, ele trouxe novos projetos e propostas políticas por

uma educação bilíngue baseada em pressupostos específicos, diferente do apresentado nas políticas públicas até então empregadas.”.

Consonante ao que Neivaldo, Clarissa e Rosely declararam, Garcêz (2011), qualifica a possibilidade de fechamento do Ines como a alavanca da mobilização. E, conforme observado por Clarissa, o mérito da comoção entre a comunidade surda foi atribuído à Nelson Pimenta, em função da repercussão do vídeo consternado que produziu em defesa do Ines e divulgou em rede social no dia 24 de março de 2011<sup>68</sup>.



Fechamento INES. Absurdo!!! Legenda em Português

Figura 8: “Fechamento INES. Absurdo!” - Nelson Pimenta (24/03/2011)

Fonte: <https://youtu.be/yl6cfWmUrtU>

A partir daí foi criado um grupo *on line* na rede social *Facebook*, com o objetivo de organizar a “grande manifestação” pela escola bilíngue, bem como um abaixo-assinado que reuniu mais de 23 mil assinaturas *on line* e em papel. Autora do abaixo-assinado, a assistente social pernambucana, Mariana Hora, que é surda, foi quem também esteve à frente dos líderes estaduais. Enquanto toda a organização da infraestrutura em Brasília ficou a cargo da regional da Feneis no Distrito Federal, à época dirigida pelo professor surdo Messias Ramos Costa<sup>69</sup> (GARCÊZ, 2011).

<sup>68</sup> Nelson Pimenta de Castro é uma personalidade emblemática para a comunidade surda. Foi o primeiro ator surdo a profissionalizar-se no Brasil e em 2011 era mestrando em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Atualmente é professor titular do Departamento de Educação Básica do Ines. Possui graduação em Letras-Libras pela UFSC e em cinema pela Universidade Estácio de Sá. É também mestre e doutor em Estudos da Tradução. Seu vídeo (produzido em Libras), encontra-se disponível com legenda em português em: <https://youtu.be/yl6cfWmUrtU>. Acesso em: 08 jun. 2022.

<sup>69</sup> Messias Ramos Costa foi diretor regional da Feneis entre 2006 e 2012 e o líder do Movimento Surdo em Favor das Escolas Bilíngues no Distrito Federal. Atualmente é professor adjunto da disciplina de Libras na Universidade de Brasília (UnB), onde também obteve os títulos de mestre e doutor em Linguística. É Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Jesus Maria José e em Letras-Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no polo UnB.

Sob o título de capa “Surdos no Planalto: quatro mil pessoas e uma agenda política intensa foram suficientes para que o centro nervoso do poder voltasse a atenção para a principal demanda dos surdos: a escola bilíngue”, Garcêz (2011, p. 9), que fez a cobertura jornalística completa da manifestação, salienta que o evento “[...] teve como objetivo central a defesa da escola pública bilíngue para surdos. Dentro disso, reivindicou-se o não fechamento dessas instituições e a inserção de emendas ao texto final do Plano Nacional de Educação (PNE)”, cujo Projeto de Lei nº 8.035/2010 já estava começando a tramitar na Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados.

Conforme Garcêz (2011), a programação congregou várias ações notáveis, entre as quais: uma audiência com o Ministro da Educação Fernando Haddad na manhã de 19 de maio de 2011, que teve como objetivo defender a manutenção das escolas de surdos e propor a criação de um grupo de trabalho composto por representantes do MEC, pesquisadores da área de linguística e de educação de surdos e integrantes do movimento com experiência para discutir a política de educação bilíngue.



Foto: Amanda Mustafa  
 Figura 9: Audiência com o Ministro da Educação Fernando Haddad (19/05/2011)  
 Fonte: (GARCÊZ, 2011, p. 9) – Foto: Amanda Mustafa

Entre as principais lideranças da comunidade surda, participaram da reunião: Paulo Bulhões, vice-presidente da Feneis, Flaviane Reis, pesquisadora da Universidade Federal de Uberlândia, Nelson Pimenta, mestrando em linguística, Messias Ramos, diretor da Feneis no Distrito Federal, Mariana Hora, autora do abaixo-assinado contra o fechamento do Colégio Aplicação do INES, e Sueli Fernandes, pesquisadora da Universidade Federal do Paraná. (GARCÊZ, 2011, p. 10).

Ao final da reunião, os presentes entregaram o abaixo-assinado supracitado e um documento intitulado “Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira”, contendo propostas para a educação de surdos para serem inseridas no Projeto de Lei do PNE. Em contrapartida, o ministro Haddad descartou a possibilidade de fechamento do Ines anunciada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secadi) e propôs a realização “[...] de um seminário com a presença dos conselheiros de educação para discutir com profundidade o processo de inclusão escolar dos surdos e das pessoas com deficiência.” (GARCÊZ, 2011, p. 11).

Além disso, determinou que daquele momento em diante a interlocução do MEC com as entidades fosse feita diretamente com a chefia de gabinete e não mais com a Secadi. Isso pois, os representantes da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) também participaram da reunião, e a alegação de intransigência da Secadi no que concerne a admitir o papel das escolas específicas no desenvolvimento das políticas de educação inclusiva, foi generalizado.

Segundo Garcêz (2011), enquanto os representantes negociavam com o ministro no interior do prédio, do lado de fora a manifestação continuou. Numa tentativa de conter a multidão, integrantes do MEC convidaram os manifestantes a se acomodarem no auditório do Ministério. Mas conforme informado pela autora, “[...] ao perceberem a manobra, rapidamente os manifestantes saíram do prédio e deram continuidade à mobilização, embalados pela batucada e por faixas de protesto.” (GARCÊZ, 2011, p. 14).

Contando com o apoio dos manifestantes da Apae, que se juntaram à comunidade surda para fazer coro à reivindicação por escolas específicas, o coletivo seguiu em passeata até Senado Federal, onde estava agendado o segundo compromisso do dia: uma audiência pública convocada pelo senador Lindberg Farias (Partido dos Trabalhadores - PT/RJ), que na condição de presidente da Subcomissão Permanente de Assuntos Sociais das Pessoas com Deficiência, considerou pertinente debater a demanda dos surdos<sup>70</sup>.

---

<sup>70</sup> Lindberg Farias acatou prontamente a demanda dos surdos que lhe foram apresentadas anteriormente por Paulo Bulhões em uma audiência em que foi debatida a possibilidade de fechamento do Instituto Benjamin Constant, para cegos, no Rio de Janeiro. (GARCÊZ, 2011).



Figura 10: Audiência no Senado Federal (19 de maio de 2011)  
 Fonte: (GARCÊZ, 2011, p. 12) – Foto: Fernando H. Ferreira

Realizada logo após a reunião no MEC, a audiência no Senado contou com a presença de cerca de 200 participantes. Em suma, os pronunciamentos foram preenchidos de críticas dirigidas aos gestores do MEC, pois segundo os conferencistas<sup>71</sup> eles vinham elaborando políticas educacionais à revelia dos anseios da comunidade surda. Ao final da audiência, Cristian Strack, delegado surdo gaúcho participante da Conae-2010, relatou o episódio de manipulação e *lobby* que resultou na exclusão das propostas de educação bilíngue do Documento Final do evento. Ademais, a mesma proposta contendo emendas ao PL do PNE entregue ao ministro Fernando Haddad, foi distribuída entre os parlamentares presentes no Senado (GARCÊZ, 2011).

À tarde, os manifestantes voltaram para a porta do MEC. Um trio elétrico conduziu a multidão e várias personalidades apoiaram publicamente a escola bilíngue, entre elas: Marieta Severo e Renata Sorrah, que enviaram vídeos de apoio, e Elke Maravilha, que acompanhou pessoalmente a passeata (GARCÊZ, 2011).

<sup>71</sup> Senador Lindberg Farias (PT/RJ) – pai de pessoa com síndrome de down, deputada federal Mara Gabrili (PSDB/SP) – cadeirante, deputado Eduardo Barbosa (PSDB/MG) – presidente da Federação Nacional das Apaes, deputado Otávio Leite (PSDB/RJ), senador Wellington Dias (PT/PI) – pai de uma pessoa autista, Patrícia Rezende – ativista surda e Diretora de Políticas Educacionais da Feneis, Emiliano Aquino – professor na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e pai de uma criança surda, Cristian Strack (RS) – ativista surdo, professor de Libras, delegado na Conae-2010. (GARCÊZ, 2011).



Figura 11: Manifestantes sobre o trio elétrico conduzindo a passeata (19/05/2011)  
 Fonte: (GARCÊZ, 2011, p. 18) – Foto – Fernando H. Ferreira

Durante a mobilização chegaram boas notícias. Uma delas foi a criação de uma comissão de acompanhamento das políticas públicas voltadas para os surdos pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, por meio da Portaria nº 956, de 19 de maio. A outra foi o convite feito à Feneis por Moisés Bauer, presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (Conade), para que participasse de uma reunião coincidentemente agendada naquela semana (GARCÊZ, 2011).

De acordo com Garcêz (2011), na reunião do Conade, Patrícia Rezende teve a oportunidade de falar aos conselheiros sobre a manifestação em Brasília e expor críticas à concepção de educação bilíngue de surdos apresentada pela Secadi na Nota Técnica nº 5 MEC/Secadi, sobre a “Implementação da educação bilíngue”, na qual estabeleceu que a educação bilíngue para estudantes com surdez não está condicionada a espaços organizados a partir da condição da surdez (BRASIL, 2010b).

Quem também marcou presença na reunião foi Neivaldo Zovico. Ele aproveitou o espaço concedido à Feneis para reiterar a manipulação ocorrida durante a Conae-2010 e a consequente exclusão das propostas relativas às escolas de surdos no Documento Final da conferência. Em resposta, Moisés Bauer se comprometeu a auxiliar a entidade na apuração das ilegalidades cometidas no evento prevendo a possível reparação dos danos, caso fossem comprovadas. Sugeriu, inclusive, a instauração de um processo por meio de denúncia para que as propostas fossem retomadas (GARCÊZ, 2011).

Garcêz (2011), também informa que à noite, centenas de manifestantes continuaram o protesto. Sentados com velas acesas, eles se posicionaram formando o símbolo “Ser Surdo” e

abrandaram a escuridão diante do Congresso Nacional. O gesto compreendeu uma homenagem aos surdos que estudaram no Ines durante o período de repressão à língua de sinais, fruto da deliberação forjada no Congresso de Milão em 1880.

Em nota, a então presidente da Feneis, Karin Strobel, surda e pesquisadora da história da educação de surdos, explicou que a metáfora da luz remetia à própria luta dos surdos, pois no tempo em que a língua de sinais foi proibida, as conversas em Libras dentro do Ines “[...] só eram possíveis longe dos olhos de professores e vigilantes, à noite, à luz de velas, embaixo das camas e das mesas, nos refeitórios, banheiros ou corredores.” (GARCÊZ, 2011, p. 13). Nas palavras de Karin: “Na ausência de luz, não nos comunicamos. Na ausência de uma escola bilíngue, não teremos como nos comunicar, nos desenvolver e nos transformarmos em sujeitos atuantes no mundo. Estamos buscando essa luz, por meio de uma educação melhor.” (GARCÊZ, 2011, p. 13).



Figura 12: Noite de velas diante do Congresso Nacional (19/05/2011)  
Fonte: (GARCÊZ, 2011, p. 13) – Foto – Diogo Madeira

Na tarde de 20 de maio, os delegados representantes dos surdos na Conae-2010 foram recebidos na Procuradoria Geral da República para uma audiência com a subprocuradora Ana Borges Coelho Santos. Nesse encontro eles relataram as manobras realizadas por gestores do MEC para excluïrem as propostas de educação bilíngue na conferência e entregaram um material comprobatório da denúncia acompanhado das propostas de emendas para o PNE, já entregues ao ministro Fernando Haddad e aos parlamentares durante a audiência pública no Senado Federal.



Figura 13: Audiência na Procuradoria-Geral da República (20/05/2011)  
 Fonte: (GARCÊZ, 2011, p. 13) – Foto – Regiane Lucas Garcêz

Conforme Silva e Assêncio (2011) e Assêncio (2015), a carta de “Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira” (FENEIS, 2011a)<sup>72</sup>, entregue pelos manifestantes ao Ministro da Educação Fernando Haddad, foi preparada pela Feneis. Na carta dirigida ao MEC, a entidade exigia o atendimento a uma proposta de educação verdadeiramente bilíngue para os surdos, fundamentada na expansão e manutenção das escolas bilíngues para surdos e na equiparação da educação de surdos com a educação indígena. Ademais, a carta expressava a decepção geral da comunidade surda com as diretrizes educacionais promotoras da dispersão dos surdos em salas comuns do ensino regular, bem como com as manobras políticas que provocaram o desfecho lamentável da Conae-2010.

Em resposta a Nota Técnica nº 5/2011, que foi divulgada pela Secadi/MEC para tratar da “Implementação da Educação Bilíngue”, a Feneis também julgou necessário emitir uma nota de esclarecimento, intitulada “Nota de Esclarecimento da Feneis sobre a educação bilíngue para surdos” (FENEIS, 2011b), para deixar registrada a insatisfação com as recomendações da Secadi, expressas durante a reunião do Conade.

Nas palavras de Patrícia Rezende: “Existe uma interpretação equivocada e uma manipulação da Convenção e do Decreto nº 5.626 que estão contidas na Nota Técnica nº 5 do MEC” (GARCÊZ; MADEIRA, 2012, p. 13).

<sup>72</sup> A carta foi remetida por Karin Lilian Strobel (Presidente da Feneis, à época) e Patrícia Luiza Ferreira Rezende (Diretora de Políticas Educacionais da Feneis, à época) ao Ministro da Educação da República Federativa do Brasil, Dr. Fernando Haddad e teve cópias enviadas à Presidência do Brasil, Senado Federal, Câmara dos Deputados, Procuradoria Geral da República, Secretaria de Direitos Humanos, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade) e Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde).

Ao contrário do que diz a Nota, a atual Política de Educação Especial do MEC não atende à Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Nova York, ONU), particularmente no artigo 24, que prevê que os Estados membros devem garantir “o aprendizado da língua de sinais e a promoção da identidade linguística da comunidade surda” [...]. Tampouco obedece o artigo 30, item 4, do mesmo documento legal, que determina “que sua [dos surdos] identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada incluindo as línguas de sinais e a cultura surda”. Ora, conforme a Convenção, não basta assegurar o direito a todos os alunos de terem acesso às escolas, **conquista legal e política da qual não queremos abrir mão**; é preciso adequar o ensino a necessidade específica dos alunos e, no caso dos surdos, à sua especificidade linguística [...] (FENEIS, 2011b, p. 1-2, grifos da autora).

[...]

Quando cita o Decreto 5.626/2005, a Nota Técnica refere-se apenas aos importantes incisos I e II do art. 22, “esquecendo” o § 1º, que define explicitamente as classes e escolas bilíngues como “aquelas em que a Libras e a **modalidade escrita** do português são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Esse proposital “esquecimento” é outra manobra da Nota, visando nomear “bilíngue” a qualquer classe ou escola onde duas línguas estão presentes [...] (FENEIS, 2011b, p. 3, grifos dos autores).

Observo que a reivindicação da educação de surdos, pauta de todas as negociações supracitadas, é sempre em prol a língua de sinais, que indo na direção centrífuga, funciona como a mola propulsora para as disputas que os parceiros discursivos que compartilham a cultura surda precisam travar no enfrentamento das tentativas de diluição de sua comunidade.

Recorrendo aos constructos do Círculo que respaldam este estudo, posso afirmar que no movimento de resistência surdo à imposição de verdades unitárias, a língua de sinais é o motor para o fortalecimento do conjunto e dos indivíduos. Destaco ainda que segundo Ponzio (2019, p. 117, grifos do autor), para Bakhtin, independentemente de seu valor de verdade,

[...] qualquer valor que uma ideia possa ter nunca depende de sua “neutralidade”. Ao contrário, segundo ele, é sua forma ideológica, ou seja, é a expressão de determinados interesses sociais que lhe dá importância, consistência, duração, e que a coloca em circulação e concede-lhe qualquer possibilidade de incidência prática sobre os comportamentos e sobre as coisas.

O denominado “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda” consolidou-se como consequência desse processo político que, conforme observado por Patrícia Rezende e Maristela Bento, ainda no ano de 2011, fez surgir o Setembro Azul, “[...] para o qual foram previstos seminários, palestras, apresentações teatrais, passeatas, audiências públicas e exposições em defesa das escolas bilíngues para surdos.” (SILVA; ASSÊNSIO, 2011, p. 2).



Figura 14: Setembro Azul

Fonte: <https://www.libras.com.br/setembro-azul>

Vale destacar que a escolha pelo mês de setembro não foi arbitrária, visto que o referido mês já contemplava uma série de datas celebradas pela comunidade surda, a saber: em 01 de setembro - Regulamentação da profissão do tradutor e intérprete de Libras por meio da Lei nº 12.319/2010; 23 de setembro - Dia Internacional das Línguas de Sinais; 26 de setembro - Dia Nacional dos Surdos (data de fundação do Ines, em 26 de setembro de 1957); e 30 de setembro - Dia Internacional dos Surdos e o Dia Internacional do Tradutor e Intérprete.

Quanto a cor azul, foi escolhida pelo pesquisador e ativista surdo Paddy Ladd no “XIII Congresso Mundial de Surdos, sediado na Austrália”, e seu uso simboliza a resistência aos efeitos da opressão sofrida pelos surdos ao longo da história<sup>73</sup> (OLIVEIRA; SILVA, 2018).

Em linhas gerais, no ano de 2011, o Setembro Azul congregou dois grandes eventos:

Entre 09 e 16 de setembro, ocorreram seminários em defesa de escolas bilíngues, com a entrega de carta reivindicatória da educação bilíngue para surdos aos deputados estaduais, nas Assembleias Legislativas dos respectivos estados. Além disso, no dia 26 ocorreram manifestações em diversas cidades. (SILVA; ASSÊNSIO, 2011, p. 2).

A carta a que se referem Silva e Assênsio (2011) é intitulada “Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela SECADI” (FENEIS, 2011c) e qualifica-se como uma ação que já havia sido sugerida por Moisés Bauer quando acolheu a Feneis na reunião do Conade, em Brasília, no mês de maio.

Havendo tomado conhecimento da existência dessa carta a partir da leitura dos textos de Silva e Assênsio (2011), Lodi (2014), Lourenço (2013), Garcêz (2015) e Stürmer (2015),

<sup>73</sup> Em razão do conceito de “raça superior”, os nazistas consideravam as pessoas com deficiência uma raça inferior e tinham a prática de identificá-las com uma faixa azul, condená-las e executá-las por meio do programa T-4 ou Eutanásia. A prática era realizada com cooperação dos médicos alemães, responsáveis por analisar os prontuários dos pacientes, decidir quais seriam mortos e supervisionar as execuções, as quais eram feitas em câmaras de gás especialmente construídas para este fim. Bebês e crianças pequenas com deficiência também eram assassinadas com injeções de drogas letais ou por abandono. Fonte: <https://setembroazul.com.br/hist%C3%B3ria-do-setembro-azul.html>. Acesso em: 26 jan. 2023.

considerarei sensato abordar este assunto com meus interlocutores a fim de obter maiores esclarecimentos, e quatro deles disseram o seguinte:

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** [...] também::: (( grande pausa, expressão de pensamento, coloca o dedo indicador sobre a boca, vira para o lado)) também em 2012, 2011, 2012, nós fizemos uma carta-denúncia. A carta-denúncia da Feneis foi contra o MEC; e aí a liderança surda foi, foi entregue lá no Governo Federal; e no dia 26 de setembro foi entregue para vários locais e isso sim chamou atenção, chamou bastante atenção.

[...]

A carta-denúncia [...] foi entregue para o Ministério Público Federal, pra todas as capitais, todos os Ministérios Públicos nas capitais.

**Pesquisadora (17/09/2020):** Entendi.

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Pra todos os Ministérios Públicos Federais, mas alguns estados preferiram, acharam melhor que fosse uma responsabilidade da PGR, Brasília, a Procuradoria Geral da República. Mas isso tá arquivado, entendeu, entendeu como é que é? Ministério Público Federal age de um jeito, a PGR age de outro...

[...]

**Pesquisadora (17/09/2020):** E essa carta que fala da educação bilíngue né?

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Éh:, essa mesmo! [...] Contra a política de educação inclusiva do MEC. Essa carta, essa carta-denúncia tem uns dados/recolhe dados, inclusive dados do Inep. Denuncia o quê? A evasão escolar por causa da política de educação inclusiva.

**Pesquisadora (21/10/2020):** A literatura fala [...] sobre a entrega de uma carta, uma carta reivindicatória da educação bilíngue aos ministérios públicos dos estados; [...] eu não consegui encontrar o texto todo, mas assim, eu gostaria de saber se você participou dessa entrega dessa carta. O que você sentiu? Qual foi a importância? Também o Setembro Azul [...]

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** Realmente tem essa carta, essa carta tem como representante máxima da comunidade surda, a Feneis; eu acredito que nós temos ela no nosso *drive*, eu posso até olhar depois [...]

**Pesquisadora (21/10/2020):** Então, e sobre a carta, ela foi entregue em Minas Gerais né? Você lembra mais ou menos o conteúdo? O que vocês reivindicam na carta?

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** Sim, aí não vou lembrar, eram muitas propostas. Éh::, falava sobre o relatório bilíngue, a carta::, ela trazia como base a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência; a Convenção, eu não sei se você já leu, Rubia, mas ela fala especificamente sobre a questão da educação de surdos, de criança surda ser na língua de sinais. Hã::, também a carta fala da referência histórica que o Ines tem para a comunidade surda brasileira. Eu me lembro muito da questão da Convenção, porque a carta precisava de uma base legal né? E a base legal que nós tínhamos era a Convenção.

**Pesquisadora (01/10/2020):** [...] Eu li também, que dentro de cada estado teve manifestações e que foi entregue uma carta para o Ministério Público. Você também participou desse processo? Lembra dessa carta? Ela foi entregue no Ministério Público em São Paulo? Você estava junto? O que tinha escrito lá?

**Neivaldo/SP (01/10/2020):** Nossa, não vou lembrar muito bem desse documento, ele falava em relação::: ao desrespeito do governo com o direito do cidadão surdo e nós fizemos essa carta né, e ela foi protocolada no Ministério Público, que o governo precisava respeitar a comunidade surda e seus direitos garantidos em lei.

**Pesquisadora (17/11/2020):** [...] você agora até mencionou o Setembro Azul; em 2011 também é coloCado né, nos registros, que foi feita uma carta reivindicatória ((Maristela sorri levemente e balança o corpo em sinal afirmativo com a mão no queixo)), que foi entregue para as Assembleias Legislati::vas ou para o Ministério Público do Distrito e dos estados. Você acompanhou isso? Você lembra mais ou menos alguma coisa do conteú::do dessa car::ta?

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** ((grande pausa, vira-se para o lado e fixa o olhar para o alto)) Eu lembro dessa carta, eu lembro dessa carta e era: eu lembro como que começou né a questão dessa carta, e aí a gente: agora o conteúdo ((lábios cerrados, apoia o ombro na parede)); de 2011 já era essa questão pro pla: no né, pro pla: no ((pequena pausa, torcendo os lábios)) essas reivindicações mesmo da comunidade de surda, dos familiares [...].

Com as pistas obtidas a partir dos esclarecimentos prestados por Patrícia e Clarissa, e posteriormente certificadas por meio de Garcêz e Madeira (2012), é possível reiterar que

A Carta-Denúncia é fundamentada nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e nas legislações vigentes, tais como Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, regulamentação da Libras (Decreto nº 5.626/2005), Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e Declaração de Salamanca.

Além de definir o que é educação bilíngue, a carta-denúncia aponta também que a atual política do MEC faz uma interpretação equivocada da lei na teoria e na prática, provocando evasão escolar. **A partir de um modelo homogêneo, que enfatiza a matrícula na escola mais próxima de casa, o MEC aposta no atendimento educacional especializado complementar como sinônimo de educação bilíngue.** Considerado insuficiente e falho na opinião dos pesquisadores de educação de surdos, esse modelo mantém o ensino na língua portuguesa traduzido para a Libras. (GARCÊZ; MADEIRA, 2012, p. 13, grifos meus).

Em nota, Garcêz e Madeira (2012) informam que a entrega do documento se efetivou em aproximadamente 40 Ministérios Públicos (MPs), incluindo todas as capitais dos estados, Brasília e cidades de grande porte. Para a comunidade surda, a maneira como a queixa foi acolhida teve extrema relevância, pois

A ação mobilizou procuradores da República, que organizaram audiências para reunir informações e definir a atuação do Ministério Público na área da educação de surdos. Foram realizados eventos estaduais nos ministérios públicos de Santa Catarina e do Ceará, além de uma audiência nacional, no dia 1º de dezembro, na Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), em Brasília. (GARCÊZ; MADEIRA, 2012, p. 12).

Ao comentar o fato, a subprocuradora da PFDC, Gilda Carvalho disse:

Queria registrar o protagonismo dos surdos e das surdas ao demandarem ao Ministério Público de todo o país o reconhecimento de seus direitos. Isso me sensibilizou bastante, porque vocês têm lutado por seus direitos, como sempre fazem as minorias nesse país. Isso é fantástico. Como procuradora eu me regozijo, porque isso significa que o nosso país está indo para frente, que vamos dar passos largos, pois estamos sensibilizando os entes políticos, a União, o estado e o município para que eles implementem os direitos. (Gilda Carvalho - subprocuradora da PFDC). (GARCÊZ; MADEIRA, 2012, p. 13).



Figura 15: Audiência na Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (01/12/2011)  
 Fonte: (GARCÊZ; MADEIRA, 2012, p. 13) – Fotos: Anderson Ueslei (PGR)

Conforme Garcêz e Madeira (2012, p. 12, grifos dos autores), o principal assunto debatido durante a audiência na PFDC, consistiu “[...] nas diferentes interpretações que são feitas dos termos “educação bilíngue para surdos” e “educação especial” e o resultado disso na prática”. Segundo os autores ainda, na posição de diretora de políticas públicas educacionais da Feneis, Patrícia Rezende compôs a mesa e reiterou “[...] aspectos legais que amparam a reivindicação pelas escolas bilíngues e que foram a base da carta-denúncia”, conforme consta abaixo:

O MEC viola sim os direitos culturais e linguísticos dos surdos, porque nega a existência de uma cultura e identidade surda e secundariza a Língua de Sinais. Isso está expresso no material produzido pelo MEC e distribuído para professores de todo o país que atuam no AEE. Isso não seria um desrespeito à própria convenção da ONU que fala dos direitos linguísticos e culturais dos surdos? (...) Isso é uma afronta, um etnocídio cultural dos surdo. (Patrícia Rezende - Diretora de Políticas Educacionais da Feneis). (GARCÊZ; MADEIRA, 2012, p. 13).

Todavia, o MEC contrapôs Patrícia, apresentando as ações federais prestadas para os surdos, “[...] tais como Prolibras, Letras Libras, produção e distribuição de material didático e investimentos no atendimento educacional especializado, realizado no contraturno.” Nas palavras de Joiram Medeiros, coordenador geral de políticas educacionais do MEC:

Nós não podemos definir cultura senão em uma visão antropológica. Não é uma visão apenas calcada em uma minoria linguística. Porque assim, fazendo um comparativo, nós teríamos uma identidade aleijada ou torta a partir da minha, enquanto pessoa. Eu criaria uma identidade aleijada dentro desse princípio de definição de cultura. Mas, numa visão antropológica, cultura é toda manifestação humana. Estamos em um arcabouço de pessoas que vivem em comunidade. (Joiram Medeiros - Coordenador Geral de Políticas Educacionais do MEC). (GARCÊZ; MADEIRA, 2012, p. 13).

Argumentando em favor da educação bilíngue de surdos em escolas específicas, o assessor do Ines, Valdo Ribeiro, relatou o histórico de resistência da instituição frente ao anúncio de fechamento do Colégio de Aplicação pelo MEC. Em suas palavras:

Existe um grande crescimento da educação inclusiva, mas é questionável se no caso dos surdos ela é eficiente e se oferece uma educação verdadeiramente bilíngue. Com certeza, sequer utilizam a Libras como língua de instrução. (Valdo Ribeiro - Assessor do Ines). (GARCÊZ; MADEIRA, 2012, p. 13).

Já o presidente do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade), Moisés Bauer, criticou a ausência de diálogo entre a sociedade civil e o MEC:

Percebo o quão pouco os anseios e angústias dos surdos são efetivamente ouvidos e respeitados. Mesmo com a excelente articulação do movimento dos surdos, em especial conduzido pela Feneis, encontramos ainda muitas resistências. Temos um grupo de pensadores e gestores na política educacional deste país que têm uma concepção dogmática sobre o tema. [...] Não é porque eu estou dentro de uma secretaria tratando de educação especial que eu sei todas as verdades. [...] Os surdos, quando pedem escolas bilíngues, não estão defendendo o segregacionismo, mas a educação de qualidade. (Moisés Bauer - Presidente do Conade). (GARCÊZ; MADEIRA, 2012, p. 13).

Nesse ínterim, outro ato ressaltado por Patrícia Rezende enquanto dialogamos, foi a conquista da revogação do Decreto nº 6.571/2008 por meio do Decreto nº 7.611, sancionado em 17 de novembro de 2011. Ao reportar-se ao fato, ela disse:

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** [...] lá no MEC eu falava muitas coisas, discutia, brigava... E dentro do Senado eu tinha um outro discurso, entendeu? No MEC não, no MEC eram palavras bem diferentes, nos espaços eu agia de forma diferenciada. Também o Haddad, eu botei o dedo em riste no rosto do Haddad uma vez.

**Pesquisadora (17/09/2020):** Eu lembro, eu já vi a imagem ((dirige-se à intérprete, pois Patrícia está consultando a tela do computador)). É que agora eu não estou me lembrando qual foi o episódio que deixou ela brava, que ela colocou o dedo na cara do Haddad.

**Karine (intérprete) (17/09/2020):** ((dirige-se à Patrícia sinalizando e oralizando)) Rubia perguntou qual momento você colocou dedo no rosto do Haddad. Como aconteceu? Onde? MEC?

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Foi na Casa Civil, foi na Casa Civil que aconteceu esse fato. Com a Gleisi Hoffmann ((faz o sinal de Gleisi, depois a soletração do nome)), ela est/era Ministra da Casa Civil. Parece que foi em setembro, agosto ou setembro? ... setembro não, outubro, outubro de 2011, foi em outubro de 2011. Aí a Gleisi estava sentada de um lado, numa mesa enorme, grande, eu sentada do lado, do meu lado estava a Gleisi ((sinaliza à direita)), o Haddad tava na minha frente e aqui do meu outro lado tinha um representante da Apa::da/da Apa: ((sinaliza à esquerda)) e tinha um outro representante da Pestalo::zzi, tinha pessoas com cegueira e dois intérpretes lá, eles estavam em pé, atrás do Haddad, na minha frente. Eu estava ao lado da Gleisi e o Haddad estava na minha frente e aí eu tava tentando revogar o Decreto 6.511, 6.511? ((expressão de dúvida)), 6.571, 6.571! Esse Decreto é só a verba destinada só pra dupla matrícula, não serve pra escolas de Educação Especial; escolas bilíngues, escolas pra surdos não tinha, então era só pra inclusão. Então esse decreto, a gente

estava tentando revogar esse decreto, entendeu? Aí o Haddad falou “Não, não! É importante a inclusão”... Aí eu falei: “Não, não, não, não, você não sabe! Você não compreende nada de educação de surdo, educação bilíngue”. Aí eu comecei explicar, explicar, explicar ... aí ele ... e a Gleisi parada olhando pra mim: “É isso mesmo?”; porque eu mostrei pra ela uma revista da Feneis, tinha uma revista da Feneis que o MEC falou em relação à quebra do direito linguístico dos surdos ..., aí a Gleisi: “Éh? Cê tá falando sério? É isso mesmo?”, aí a Gleisi me perguntou: “É sério isso mesmo? O MEC tá prejudicando?”, aí o Haddad fazia essa expressão ((fez expressão de tédio)), aí eu botei o dedo em riste no rosto dele, falei umas coisas ((pesquisadora dá risada e põe a mão sobre a boca)) e ele olhando firme pra mim, sério, com o rosto vermelho, MUITO vermelho, com o rosto muito vermelho pra mim, aí enfim, no final da conversa, quando acabou tudo, na hora de embora, o Haddad foi embora junto com o deputado Eduardo Barbosa ((representante das Apaes)), eles foram embora juntos, eles estavam juntos no elevador, eles foram embora juntos no elevador e aí eu também fui embora, andando, e aí o Eduardo estava esperando a gente, aí o Eduardo falou: “O Haddad tá pau da vida, tá bravo:”((cita a fala de Haddad)): “A Patrícia é muito chata”, ele não tava aguentando”. Aí o Eduardo falou: “Ué, surdo é assim, surdo é muito direto, a Patrícia é muito direta, você tem que se acostumar”. E aí o Haddad levou até um susto e o Eduardo Barbosa já conhecia a gente, como é que era o jeito dos surdos [...] “E aí você também precisa se acostumar com o jeito da pessoa surda, falam assim, o assunto é bem direto e reto”. Aí o Haddad “Ah, tá, tá, tá, tá”, aí, isso foi importante, porque a Gleisi Hoffmann aceitou a revogação do decreto na época, entendeu? Aí criou um novo decreto, 7.611.[...] Porque o Eduardo Barbosa ele, anteriormente, ele foi presidente nacional da ent/da Apaes, então ele já havia falado comigo, tentando várias vezes revogar isso, mas por causa de MIM, pelas palavras que eu disse, eles ficaram em alerta e aí aceitou essa revogação. Por causa de mim, éh:::, por causa de mim, eu tinha o poder, eu fico até admirada!



Figura 16: Reunião na Casa Civil - Revogação do Decreto nº 6.571/2008 (2011)  
Fonte: (GARCÊZ; MADEIRA, 2012, p. 9) – Foto: Paulo H. Carvalho/Casa Civil/PR

Como já apontado neste texto, em consonância com o princípio inclusivo sustentado pela Seesp, incorporada pela Secadi em 2011, o Decreto nº 6.571/2008, concebeu o AEE qualificando-o como um serviço complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo que para efeito da distribuição dos recursos do Fundeb, avalizou a concessão de repasse com base no cômputo de matrículas destes estudantes no AEE em turno inverso, somado ao cálculo das respectivas matrículas na Educação Básica, em escolas comuns do ensino regular.

Esta determinação foi o ponto alto da discórdia entre os defensores das escolas especializadas com atuação exclusiva em Educação Especial, porque nos termos do decreto essas instituições obtiveram *status* de provedoras de ensino complementar e/ou suplementar e deixaram de ser substitutivas à escolarização ofertada em escolas comuns das redes de ensino regular. Decisão impositiva que forçou a irremediável migração de matrículas dos estudantes das escolas especiais para as salas comuns e AEE no interior de escolas públicas de ensino regular e desencadeou o esvaziamento e o fechamento massivo de instituições especializadas em educação de surdos, cegos, de estudantes com deficiência intelectual, deficiência física, transtorno do espectro autista, etc.

Isto posto, entre as audiências, conferências e manifestações convocadas por lideranças dos movimentos de resistência à pseudo-inclusão e ao frenético fechamento das escolas especiais promovidos pela Secadi/MEC, Patrícia Rezende destaca a fundamental aliança entre associações de pessoas com deficiência que estiveram à frente desse processo, citando a Apae, a Associação Pestalozzi, a Feneis e a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB). E ao reportar-se as audiências presididas por Gleisi Hoffmann na Casa Civil, demonstra que quando as imposições oficiais não são acatadas em silêncio, aqueles que resistem geram levantes revolucionários.

Apoiando-me em sua narrativa, compreendo que para Patrícia Rezende, a ação em conjunto empreendida pelas entidades, somada ao mérito autoatribuído em função da contraposição enfática que ela própria assumiu perante o MEC nesse movimento, foi justamente o que permitiu um desfecho menos hostil para as escolas especiais mediante o desmanche sofrido por intervenção das políticas educacionais adotadas no âmbito da Educação Especial. Afinal, o protesto impulsionado por aqueles que se tornaram alvo dessas decisões e discordaram delas, instigou a revogação do Decreto nº 6.571/2008 e a publicação do Decreto nº 7.611/2011.

Especificamente para a comunidade surda, essa mudança trouxe consigo a retomada do Decreto nº 5.626/2005 como principal referência legal para a organização da oferta da educação aos estudantes surdos (Art. 1º, § 2º)<sup>74</sup> e, conseqüentemente, a possibilidade de concretização da educação de surdos em escolas e classes bilíngues.

Para os manifestantes como um todo, resultou na recuperação da alternativa de efetuação da matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial em escolas especializadas, na conquista de apoio técnico e financeiro da União para o aprimoramento dos

---

<sup>74</sup> “§ 2º No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.” (BRASIL, 2011c).

serviços prestados pelas instituições e, evidentemente, na chance de continuarem coexistindo como espaços educativos.

Segundo Felipe<sup>75</sup> (2012), no que tange a educação de surdos, o Decreto nº 7.611/2011, serviu não só para anular a ameaça de fechamento do Colégio de Aplicação do Ines, mas para conceder aos estudantes surdos, em consonância com a Declaração de Salamanca<sup>76</sup> (1994), o direito de serem educados em escolas e classes específicas cuja língua de interlocução seja a língua de sinais.

Ademais, a autora ponderou que ao autorizar a provisão da educação básica em escolas especiais, o Decreto nº 7.611/2011 resgatou os princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e da existência do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, preconizados pelo Artigo 206 da Constituição Federativa do Brasil de 1988 (FELIPE, 2012).

Em continuidade a mobilização realizada durante todo o ano de 2011, cujo lema foi a defesa da escola bilíngue de surdos e a principal conquista tratou-se da revogação do Decreto nº 6.571/2008, substituído pelo Decreto nº 7.611/2011, duas outras importantes iniciativas do “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, foram concretizadas em 2012, a saber: o encaminhamento de um documento da Feneis intitulado “Propostas para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos” (FENEIS, 2012) para a ministra da Casa Civil, Gleisi Hoffmann, e o envio de uma “Carta Aberta ao Ministro da Educação”, professor Aloízio Mercadante, redigida pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros atuantes nas áreas de Educação e Linguística em universidades federais do país<sup>77</sup>.

Por alto, a apresentação das propostas para a elaboração de uma “Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos” (FENEIS, 2012), em 24 de abril de 2012, consistiu em um gesto concreto alusivo à comemoração de uma década de reconhecimento da língua de sinais brasileira por meio da Lei nº 10.436/2002.

---

<sup>75</sup> Tanya Felipe: Doutora em linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e à época consultora e coordenadora do Grupo de Pesquisa de Libras e Cultura Surda Brasileira (GPLibras) da Feneis.

<sup>76</sup> “Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.” (UNESCO, 1994, p. 7).

<sup>77</sup> Autores da “Carta Aberta ao Ministro da Educação”, remetida em 08 de junho de 2012: Dr<sup>a</sup>. Ana Regina e Souza Campello (Professora Adjunta da UFRJ), Dr<sup>a</sup>. Gladis Teresinha Taschetto Perlin (Professora Adjunta da UFSC), Dr<sup>a</sup>. Karin Lilian Strobel (Professora Adjunta da UFSC), Dr<sup>a</sup>. Marianne Rossi Stumpf (Professora Adjunta da UFSC), Dr<sup>a</sup>. Patrícia Luiza Ferreira Rezende (Professora Adjunta da UFSC), Dr. Rodrigo Rosso Marques (Professor Adjunto da UFSC), Dr. Wilson de Oliveira Miranda (Professor Adjunto da UFSM).

Dando seguimento à luta pela edificação de uma educação específica, diferenciada, cultural e bilíngue para estudantes surdos, o documento foi remetido à Casa Civil com o intuito de buscar a intermediação da ministra Gleisi Hoffman com o Governo Federal, visando a operacionalização de doze proposições favoráveis a consumação de uma política pública educacional efetivamente direcionada aos surdos brasileiros (FENEIS, 2012), sendo elas:

Quadro 4: Propostas para elaboração da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos (Feneis, 2012) <sup>78</sup>

- |   |
|---|
| <p>I. Transformação legal-institucional das atuais escolas especiais para surdos em Escolas Bilíngues Libras (L1)/Português-Escrito (L2).</p> <p>II. Criação de cinco Colégios de Aplicação bilíngues (Libras (L1)/Português-Escrito (L2) em Universidades Federais, por meio de editais.</p> <p>III. Apoio do MEC à manutenção, reabertura/reactivação e criação de escolas e classes bilíngues nos Estados, Distrito Federal e Municípios.</p> <p>IV. Mudanças no atual Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos inclusos em classes lusófonas.</p> <p>V. Organização de Escolas Inclusivas Polos com Programas de Educação Bilíngue.</p> <p>VI. Transporte Escolar e Merenda Escolar para alunos surdos matriculados em ‘Escolas Bilíngues de Libras e Português-Escrito’ e ‘Escolas Inclusivas Polo’.</p> <p>VII. Política de formação de novos profissionais para atender a demanda das Escolas e Classes Bilíngues para Surdos.</p> <p>VIII. Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) Bilíngue (Libras/Português escrito) e material didático bilíngue para todas as séries e disciplinas da educação básica.</p> <p>IX. Diretrizes curriculares da disciplina de Libras.</p> <p>X. Diretrizes para os concursos de Professores, Instrutores e Intérpretes de Libras.</p> <p>XI. Acessibilidade para Surdos em concursos e exames nacionais, estaduais e municipais, como o ENEM e o ENCEJA, organizados pelo MEC, e nos vestibulares das Instituições Federais de Ensino Superior.</p> <p>XII. Instituição da Comissão da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos.</p> |
|---|

Fonte: Elaboração própria.

Nesse meio tempo, em razão da substituição de Fernando Haddad na pasta da educação, declarações do ministro recém empossado, professor Aloízio Mercadante, voltaram a condecorar a escola regular denominada inclusiva como o único e o melhor espaço para todas as crianças e jovens aprenderem com qualidade (CARTA ABERTA ..., 2012).

Empenhados em evitar um retrocesso no diálogo que vinha sendo travado entre a Feneis e parlamentares em razão da tramitação do PNE no Congresso Nacional, sete doutores surdos, militantes das causas dos compatriotas surdos, remeteram a Carta Aberta ao Ministro Aloízio Mercadante, a fim de situá-lo acerca dos feitos do movimento surdo em 2011 e, obviamente, de contestar os efeitos positivos da política educacional inclusiva adotada pela Secadi que vinham sendo endossados em sua fala e adverti-lo da necessidade de garantir a previsão das escolas e classes bilíngues, com instrução em Libras e em português escrito

<sup>78</sup> Para a elaboração dessas propostas a Feneis contou com o apoio da Confederação Brasileira de Desportos de Surdos (CBDS), da Federação Nacional das Associações dos Pais e Amigos dos Surdos (Fenapas) e da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils).

como segunda língua, nas diretrizes educacionais do MEC e no PNE, em tramitação no Congresso Nacional.

A seguir, trago alguns trechos da carta:

Afirmar que “A política de educação inclusiva permitiu um crescimento espetacular, de forma que os estudantes com deficiência convivem com os outros alunos e os outros alunos convivem com eles” nos angustia, pois queremos conviver com os demais cidadãos brasileiros, sim, mas queremos, acima de tudo, que a escola nos ensine. A educação inclusiva, grande parte das vezes, permite o convívio de todos os alunos entre si, mas não tem garantido o nosso aprendizado, o aprendizado dos surdos. As aulas não são ministradas diretamente em nossa primeira língua e a segunda língua é ensinada na escola numa modalidade da qual não temos acesso pleno.

[...]

Temos cerca de cinquenta Escolas Bilíngues no país; são ainda poucas escolas para atender à demanda das crianças e jovens surdos brasileiros [...]. Dói-nos verificar que esses espaços de aquisição linguística e convivência mútua entre os pares falantes da língua de sinais têm sido rotulados de espaços e escolas “segregacionistas”. Isso não é verdade! Escola segregacionista e segregadora é a que impõe que alunos surdos e ouvintes estejam no mesmo espaço sem que tenham as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento.

[...]

Posto isso, Senhor Ministro, **reiteramos as reivindicações da Comunidade Surda, entre as quais inclui-se o pedido de que as Escolas Bilíngues, cuja oferta educacional priorize a instrução em Libras e em Português escrito, sejam contempladas no Plano Nacional de Educação.** Em favor dessa reivindicação, durante todo o último ano, milhares de **surdos brasileiros, politizados e conscientes dos seus direitos, vêm-se mobilizando, participando de audiências públicas sobre o PNE** e sobre outros temas de interesse da comunidade surda, realizadas nos diferentes estados brasileiros. **Realizamos seminários estaduais em defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no PNE, apresentamos propostas aos parlamentares da Comissão Especial do Plano Nacional de Educação, visitamos a Câmara dos Deputados e o Senado e, ainda, mantivemos um ativo e democrático diálogo com a Ministra da Casa Civil, que culminou com a assinatura do Decreto Presidencial 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Entendemos que é assim que funciona a democracia, com a participação da sociedade civil, envolvida na luta de suas causas. Por isso, Excelência, **estranhamos que seu discurso esteja contrário ao democrático processo de construção parlamentar do Plano Nacional de Educação,** que tem contado com a legítima participação da principal entidade representativa das comunidades surdas brasileiras, a FENEIS, entre outras entidades. Vossa Senhoria, que acaba de chegar ao Ministério precisa nos escutar, precisa tomar conhecimento de nossos anseios, de nossas necessidades, de nossos argumentos. Afinal, a política educacional para surdos não pode estar distanciada da política linguística adequada aos alunos, o que não tem sido considerado no cômputo das ações atuais do Ministério da Educação. (CARTA ABERTA ..., 2012, grifos meus).

Como é possível observar nos trechos em destaque, a Carta Aberta evidencia a intensa preocupação dos pesquisadores surdos em proteger a previsão da oferta da educação bilíngue em escolas bilíngues no PNE. Uma medida que já vinha sendo pleiteada desde a Conae-2010, e que à custa de muita luta caiu no gosto de algumas lideranças de governo e de parlamentares, não podendo ser novamente ameaçada.

Nas palavras de Patrícia Rezende:

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** [...] E aí eu lembro que um deputado federal ((faz o sinal do deputado e soletra o sobrenome V-A-N-H-O-N-I)), Vanhoni, Vanhoni, era ele que era o relator, o relator próprio do PNE na Câmara dos Deputados, lá em Brasília, e ele percebeu que o PNE ... que mais, que o movimento maior, muito mais efusivo era o da comunidade surda e aí ele até disse isso para todos: “Nossa, vocês perceberam que os surdos estão muito mais movimentados?”, e aí fez essa mudança de proposta no PNE, por isso que ele aceitou colocar escola bilíngue dentro do PNE, foi por isso. E aí ele:::; mas estava recebendo muita influência. E o Vanhoni disse: “Não!”, por quê? Ele estava em uma audiência pública e cada estado estava sendo representado e as pessoas iam lá:: falar e eu mandava na liderança surda de cada estado e aí levamos um documento da Feneis, e foi um monte de documento de cada estado, foi muito legal. E quando eles pegaram eles perceberam que tinham vários documentos iguais, iguais, com tópicos iguais, e aí ele foi e recebeu. Por isso, ele percebeu que o movimento surdo foi de grande valor [...]

Neste relato, Patrícia Rezende – uma das autoras da Carta Aberta dirigida ao ministro Aloízio Mercadante –, valoriza as impressões positivas que o movimento surdo deixou no parlamentar Angelo Vanhoni, e a relevância do papel articulador que ela própria exerceu sobre as lideranças da Feneis nos estados para atingir a almejada incorporação da escola bilíngue no Projeto de Lei nº 8.035/2010, que por intermédio do então deputado e relator da Comissão de Especial do PNE da Comissão de Educação da Câmara, foi adicionada ao texto.

Redigidas, justificadas e requeridas de inúmeras maneiras pela Feneis, as propostas relativas à garantia da concessão da educação de surdos em escolas e classes bilíngues receberam *status* de estratégia no Substitutivo nº 3 do PL nº 8.035/2010, apresentado pelo relator Angelo Vanhoni, em 29 de maio de 2012.

Com o consentimento da Feneis, a redação da estratégia foi assim definida:

4.6) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 5626/2005 e dos artigos 24 e 30 da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema BRAILLE de leitura para cegos e surdocegos. (BRASIL, 2012, p. 16).

Contudo, enquanto o PNE tramitou no Senado Federal sob a identificação de Projeto de Lei nº 103/2012, a redação da estratégia aprovada na Câmara sofreu três intervenções. Ao final, a redação original apresentada pelo relator Angelo Vanhoni foi retomada sob a identificação 4.7. No tópico subsequente desta seção, abordarei o processo de negociação da redação da referida estratégia na Lei nº 13.005/2014, que aprova o PNE (2014), conjugado às impressões dos interlocutores desta pesquisa acerca da redação final da proposta.

### 3.3 Nenhum direito a menos: a manipulação das palavras na estratégia 4.7 do PNE

Ao investigar o processo de tramitação do Projeto de Lei nº 8.035/2010 até a sua aprovação na Lei nº 13.005/2014 (PNE-2014)<sup>79</sup>, Peroni e Flores (2014), atestam que entre a entrega do Documento Final da Conae-2010 ao MEC e o encaminhamento do PL pelo Ministro da Educação Fernando Haddad à Câmara Federal, em 15 de dezembro de 2010, passaram-se oito meses. Na sequência, as autoras destacam que o trâmite legislativo bicameral do PL no Congresso Nacional perdurou três anos e meio, vindo a ser aprovado em 25 de junho de 2014.

Conforme as autoras, ao longo dos anos de 2011 e 2012, a tramitação do PL na Comissão Especial da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, foi acompanhada de intensa mobilização dos movimentos sociais que, mesmo sob ameaças de redução de instâncias de participação democrática, “[...] se esforçaram para entender o que estava acontecendo, sem perder de vista a urgência da pressão cotidiana no Congresso.” (PERONI; FLORES, 2014, p. 182).

Em razão do objeto deste estudo, focalizo o papel intermediador da Feneis na representação dos interesses da comunidade surda durante a tramitação bicameral do texto, haja visto seu intenso engajamento no “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda” e a autoria de inúmeras propostas e justificavas acerca da necessidade imprescindível de garantir a oferta de educação bilíngue de surdos em escolas e classes bilíngues no âmbito das diretrizes do MEC e do PNE, com destaque aos documentos enumerados no quadro abaixo:

Quadro 5: Documentos formalizados pela Feneis e lideranças surdas: incorporação de estratégias no PNE

Documento	Emissão	Destinatário(s)
Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira.	19 de maio de 2011	Ministro da Educação Dr. Fernando Haddad, com cópias para a Presidência do Brasil, Senado Federal, Câmara dos Deputados, Procuradoria Geral da República, Secretaria de Direitos Humanos, Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE) e Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (Corde).
Nota de Esclarecimento da Feneis sobre a educação bilíngue para surdos (em resposta à Nota Técnica nº 5/2011 MEC/SECADI/GAB)	20 de maio de 2011	Ministro da Educação Dr. Fernando Haddad e demais órgãos governamentais.

<sup>79</sup> Em razão da expiração da Lei nº 10.172/2001, referente ao PNE (2001), originalmente, o Projeto de Lei nº 8.035/2010, deveria regimentar o PNE durante o decênio de 2011-2020. Todavia, como o processo de tramitação do texto no Congresso Nacional perdurou três anos e meio e a aprovação só se concretizou em 25 de junho de 2014, o prazo de vigência decenal foi adiado para 2014-2024.

Carta-Denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação.	Setembro de 2011	Integrando as ações realizadas durante o evento “Setembro Azul”, em 2011, a entrega da carta-denúncia se efetivou em aproximadamente 40 Ministérios Públicos (MPs), incluindo todas as capitais dos estados, Brasília e cidades de grande porte (FENEIS, 2012).
Nota sobre a <i>Internacional Disability Alliance</i> – IDA <sup>80</sup> (Anexo traduzido para a Língua Portuguesa do documento da IDA: “O Direito à Educação: capacitando a sociedade para incluir e se beneficiar das habilidades de pessoas com deficiências”, o qual foi produzido em Reunião da Cúpula do Conselho Econômico e Social (ECOSOC), Revisão Ministerial Anual entre os dias 04 e 08 de julho de 2011.	2011	Dirigido a toda a sociedade brasileira, às autoridades do governo federal, aos parlamentares do Congresso Nacional, das Assembleias Legislativas, das Câmaras dos Vereadores, aos membros do Ministério Público, aos membros da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB, às representatividades da sociedade civil, em especial às comunidades surdas.
Proposta de emendas para o Projeto de Lei nº 8.035/2010, relativo ao Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011-2020.	Setembro de 2011	Câmara Federal Assembleias Legislativas dos estados/Câmara Legislativa do Distrito Federal Autoridades e sociedade civil
Propostas para elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para surdos.	24 de abril de 2012	Ministra Gleisi Hoffmann (Casa Civil)
Carta Aberta ao Ministro da Educação	08 de junho de 2012	Ministro da Educação, professor Aloízio Mercadante (MEC)
Ofício nº 065/2013 Solicitação de Audiência com a presidenta - Necessidade de ‘oxigenação’ das políticas educacionais e linguísticas para os surdos brasileiros.	27 de junho de 2013	Dilma Rousseff Presidenta da República Federativa do Brasil
Nota sobre a educação de surdos na Meta 4 do PNE.	Setembro de 2013	Presidência da República, ao Ministro da Educação, à Ministra da Casa Civil, à Ministra dos Direitos Humanos, aos Senadores, aos Deputados Federais e demais autoridades do País, à imprensa, e ao povo brasileiro em geral (FENEIS, 2013b, p. 1).

Fonte: Elaboração própria.

Retomando o debate com MEC a partir da intercessão pela reabertura do diálogo acerca dos anseios da comunidade surda, a carta da Feneis denominada “Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira”, redigida em maio de 2011, situa seus destinatários de que em um passado muito próximo, a adesão governamental às reivindicações da comunidade surda sinalizante da Libras, foi o que propiciou a regulamentação da Libras pelo Decreto nº

<sup>80</sup> A Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência – IDA (em inglês, *International Disability Alliance*), coordena, em rede, desde 1999, as organizações internacionais das pessoas com deficiência (OPDs), na condição de principal representante da sociedade civil mundial do segmento populacional com deficiências junto às Nações Unidas. (FENEIS, 2011c). Conforme Souza e Lippe (2012, p. 14), fazem parte da IDA: a Federação Mundial de Surdos, Associação Internacional das Pessoas Deficientes, Inclusão Internacional, Federação Internacional das Pessoas com Deficiência, Reabilitação Internacional, União Mundial de Cegos, Federação Mundial de Surdos-Cegos, Rede Mundial de Usuários e Sobreviventes Psiquiátricos, Fórum Europeu de Deficiência e a Organização Árabe das Pessoas com Deficiências.

5.626/2005, a criação do curso Letras-Libras (licenciatura e bacharelado)<sup>81</sup> e a criação do Exame Nacional para obtenção da “Certificação de Proficiência no uso e no ensino da Libras” e “Certificação de Proficiência na tradução e interpretação da Libras/Português/Libras”, denominado Prolibras<sup>82</sup>.

Na sequência, os autores do documento posicionam-se contrários ao fechamento do Ines, anunciado à época, e tecem uma série de “[...] reflexões e questões a serem discutidas a fim de se repensar a atual Política Nacional de Educação de Surdos” (FENEIS, 2011a, p. 2) respaldando-se na Declaração de Salamanca (1994), na Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), na Constituição da República Federal (1988), na “Lei da Libras” (Lei nº 10.436/2002) e em seu respectivo regulamento pelo Decreto nº 5.626/2005, bem como na divulgação de dados do Programa de Avaliação Nacional do Desenvolvimento Escolar do Surdo (Pandés)<sup>83</sup>, analisados em uma pesquisa científica desenvolvida na Universidade de São Paulo (USP), sob coordenação do professor associado Fernando Capovilla.

Com base nos argumentos apresentados, terminam por denunciar o tratamento indevido dispensado aos delegados e apoiadores da educação de surdos na Conae-2010 e ressaltam que “[...] caso algumas questões não forem urgentemente revistas” (FENEIS, 2011a, p. 4) na formulação do PNE, sua aprovação anuirá um retrocesso, porque irá tolher os direitos linguísticos e educacionais dos estudantes surdos brasileiros, recentemente conquistados.

Críticos à postura reacionária dos técnicos do MEC na condução da educação dos surdos sob o viés da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a), também formalizam a solicitação, dirigida ao Ministro da Educação Fernando Haddad, de constituição de uma comissão composta por um número

---

<sup>81</sup> O primeiro curso de Letras-Libras do Brasil foi instituído pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em parceria com outras nove instituições de ensino superior públicas, no ano de 2006. A iniciativa contou com apoio financeiro do MEC, por intermédio das secretarias de Educação a Distância (Seed/MEC) e de Educação Especial (Seesp/MEC).

<sup>82</sup> O Prolibras foi estabelecido pela Portaria Normativa MEC nº 29, de 20 de julho de 2007 e Portaria Normativa MEC nº 20, de 08 de agosto de 2010, para ser realizado em parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi a primeira instituição pública de ensino superior a ser credenciada pelo Inep para realizar o Prolibras. A partir de 2011 o exame passou a ser realizado pelo Ines. A última edição do Prolibras ocorreu em 2015.

<sup>83</sup> Conforme situado no documento “Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira” (FENEIS, 2011a, p. 3), o Pandés é considerado “[...] o maior programa do mundo para avaliação do desenvolvimento escolar, de cognição e de linguagem de uma população escolar surda. Esse programa foi conduzido de 2001 a 2011 com apoio do CNPq, da Capes, e do Inep (Observatório da Educação)”. Na década em que foi desenvolvido “[...] avaliou 8 mil surdos oriundos de 15 estados brasileiros com idades de 6 a 25 anos, desde o primeiro ano do ensino fundamental até o último ano do ensino superior.”

equivalente de representantes indicados pela Feneis e pelo MEC, qualificada para delinear a política nacional de educação bilíngue de surdos, como já mencionado no tópico anterior.

E desejando garantir não somente a participação nas discussões políticas e educacionais do país, mas que suas reivindicações sejam postas nos documentos oficiais e na prática, incluem no documento os seguintes anexos: “(a) as emendas ao PNE, fundamentadas teórica e juridicamente no trabalho de pesquisadores surdos e ouvintes que defendem a educação de surdos; (b) um breve histórico sobre o INES e (c) o relato do CONAE.” (FENEIS, 2011a, p. 6), dos quais selecionei alguns enunciados julgados atinentes as discussões desenvolvidas acima, para serem socializados:

Quadro 6: Excertos dos anexos: Reivindicação da Comunidade Surda (FENEIS, 2011a)

<b>Emendas ao Plano Nacional da Educação – PNE, com suas fundamentações teóricas e com base em documentos oficiais nacionais e internacionais. (p. 8-23, grifos dos autores)</b>	<b>Breve histórico do INES e sua representação para a comunidade surda do Brasil. (p. 24-25)</b>	<b>RELATO CONAE: uma luta pela Educação de Surdos no Brasil<sup>84</sup>. (p. 26-33)</b>
<p>Tudo o que o PNE prevê para os surdos é o “atendimento educacional especializado complementar”. NO NOVO PNE ESTÁ SENDO EXCLUÍDA UMA ABORDAGEM EDUCACIONAL LEGÍTIMA E CIENTIFICAMENTE FUNDAMENTADA DE OFERTA PARA OS SURDOS DE UMA EDUCAÇÃO REGULAR ESPECÍFICA E ESPECIALIZADA. (p. 8-9)</p> <p>Não se trata de oferecer “acessibilidade”, tal como está registrado na Meta Quatro: <i>“Manter e aprofundar programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (4.4). Trata-se da especificidade de um grupo, especificidade esta que</i></p>	<p>O INES não apenas simboliza, ele foi e continua a ser o espaço e o imaginário que une o povo surdo brasileiro [...] é o espaço onde, a despeito das ingerências governamentais que perpassaram não apenas essa instituição, mas também outras, nesse período de mais de um século, os alunos surdos construíram uma língua, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais e uma cultura, ambas visuais; legados que enriquecem, a cada dia, a cultura de nosso país. (p. 24)</p> <p>Os surdos receberam de seus precursores essa herança cultural, esse espaço físico subjetivo, berço de uma língua que construiu sujeitos ao longo dos dois últimos séculos (1857– 2011). As “vozes” dos alunos e ex-alunos do</p>	<p>O presente Relato tem como principal objetivo trazer ao conhecimento do [...] Exmo. Dr. Fernando Haddad, [...] alguns fatos ocorridos durante a realização da Etapa Nacional da CONAE/2010, [...] em decorrência dos quais ficou comprometida a participação democrática da comunidade surda na eleição de propostas educacionais voltadas especificamente para o ensino de surdos no Brasil. (p. 28)</p> <p>Nos documentos onde havia proposições para a educação de surdos, estas eram diminutas e não contemplavam a magnitude das discussões realizadas em âmbito estadual. (p. 28-29)</p> <p>Outro ponto que consideramos fundamental ser aqui apontado diz respeito à forma como o encaminhamento das votações relacionadas às emendas da Educação de Surdos foram efetivadas. (p. 28)</p> <p>Nossas falas foram tidas como inválidas. A atuação dos profissionais</p>

<sup>84</sup> Organizadores: Ana Paula Jung – intérprete de Libras-Língua Portuguesa, atuou como apoio para os delegados surdos do Rio Grande do Sul nas etapas municipal, estadual e nacional da Conae/2010; Cláudio Henrique Nunes Mourão – surdo, foi delegado da Conae/2010 pelo estado do Rio Grande do Sul; Cristian Alexandre Strack – surdo, foi delegado da Conae/2010 pelo estado do Rio Grande do Sul; Neivaldo Augusto Zovico – surdo, foi delegado da Conae/2010 pelo estado de São Paulo.

<p>tem que ser atendida! Não se trata de educação complementar, trata-se de educação regular para surdos. (p. 9)</p> <p>[...] documentos oficiais, em vigor [...] estão sendo desprezados ou mal interpretados, provocando ações que vão contra os interesses da comunidade surda brasileira, principalmente no que diz respeito ao fechamento de escolas e classes específicas para surdos, numa clara manifestação de “inclusivismo”, que vem a ser a ideologia que prega que se deva tirar da criança a sua comunidade linguística sinalizadora escolar, ainda que esta seja demonstradamente necessária ao seu desenvolvimento cognitivo e linguístico e escolar. (p. 13)</p>	<p>INES ensinaram todos a amar, respeitar, cultivar e, sempre, retornar a ele como fortaleza, como “terra” firme do povo surdo. (p. 24)</p> <p>É conhecendo-se, é percebendo-se como pessoas que não ouvem que os surdos têm condições de conhecer e perceber o outro ouvinte. É desejo de todos entender como interagir, construir e compartilhar o mundo com o outro que ouve e que pensa o mundo com base prioritária em sua audição; com quem não ouve e que pensa o mundo com base prioritária em sua visão. (p. 25)</p>	<p>intérpretes foi questionada em várias oportunidades, em pronunciamentos públicos proferidos por formadores de opinião e que fizeram com que, especialmente os delegados que desconheciam por completo esta área de atuação (ou seja, em torno de 90% dos presentes), também passassem, inclusive, a questionar a validade e a necessidade deste profissional nas mediações comunicativas entre surdos e ouvintes. O grupo, reforçamos, foi taxado de segregacionista e contrário aos processos inclusivos, o que é uma triste e articulada mentira, forjada para que os discursos dos surdos não fossem valorizados em sua essência. (p. 30)</p>
---	---	---

Fonte: Elaboração própria.

Tomada como um dos elementos que registrou o movimento de resistência da comunidade surda à postura monolítica adotada pela Secadi/MEC na condução da educação de surdos, a carta reivindicatória emitida pela Feneis, concentra as contranarrativas em torno das quais a entidade representativa da comunidade surda se organizou para expressar o repúdio e indignação de seus representados mediante a imposição de uma concepção hegemônica de inclusão social e educacional, em que se presume que a sociedade majoritária, homogeneizada, deve incluir os grupos minoritários e, no caso específico dos surdos, dizer quais são os lugares disponíveis que podem ocupar sob a ótica ouvintista (PELUSO, 2019).

Compreendo que ao requerer as escolas e classes bilíngues qualificando-as como ambientes mais propícios à educação, sobretudo, das crianças surdas, o que se estabelece como princípio norteador dos argumentos em defesa da manutenção/criação desses espaços é a natureza dialógica da constituição dos sujeitos. Noção própria de Bakhtin, de que a constituição individual é determinada integralmente pelas relações sociais e, portanto, estamos/somos atravessados pelo já dito na fala do outro. Nas palavras do autor:

Tudo que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e as tonalidades para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2011, p. 373-374).

Conforme Mendes e Romualdo (2020), “[...] tal linha de pensamento direciona para a ruptura com o fundamento do eu, de que não há eu sem o outro”. Sendo assim, é na relação

“[...] com quem não ouve e que pensa o mundo com base prioritária em sua visão” (FENEIS, 2011a, p. 25), que a pessoa surda se percebe e se conhece como surda.

Em outros termos, uma consciência primária de si mesma como pessoa surda, não pode emergir pura e unicamente do contato com o “[...] outro que ouve e que pensa o mundo com base prioritária em sua audição” (FENEIS, 2011a, p. 25), porque dessa relação sensorialmente inacessível ou de limitado acesso para o surdo, quase sempre depreende a compreensão de si de que deva desejar tentar ser apenas igual à pessoa ouvinte, ainda que acabe sendo quase sempre inferior a ela na relação com ela, justamente porque está privada da oportunidade de interagir, construir e compartilhar o mundo com o outro que ouve com base prioritária em sua visão (FENEIS, 2011a).

Para o aprofundamento das análises relativas aos textos da estratégia 4.4 do PL nº 8.035 e da Emenda 1 apresentada na “Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira” (Quadro 6, primeira coluna), observo ambos como situados em um contexto sócio-histórico que constrói uma imagem da pessoa surda e de seu ‘lugar’ pela linguagem. De um lado como público-alvo da Educação Especial e, portanto, estudante com deficiência sensorial que carece do ensino complementar da Libras e do português escrito para compensar sua perda auditiva e aproximar-se de um modelo de pessoa não surda. De outro, como uma comunidade com especificidades socioculturais e linguísticas que faz jus a espaços em que possa compartilhar maneiras surdas de viver e estar no mundo, em torno das quais emergem discursos libertadores e um pensamento de resistência contra os discursos de assimilação à língua e a cultura dominantes (LADD, 2013, p. 34).

Ao incorporarem a oferta da educação bilíngue na estratégia 4.4 à revelia do que os surdos requereram na Conae-2010, os autores do PL nº 8.035/2010, não estariam reproduzindo “[...] de forma velada, uma organização educativa que tende a perpetuar a ideologia hegemônica e dominante de *silenciamento* da diferença linguística, social e cultural dos surdos”<sup>85</sup> (PELUSO; LODI, 2015, grifo dos autores, tradução minha)?

Na Nota Técnica nº 05/2011, expedida pelo MEC/Secadi para orientar os sistemas de ensino quanto à implementação da educação bilíngue, fica disposto, com base na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a), que mediante o ingresso dos estudantes com surdez nas escolas comuns devem ser garantidos os

---

<sup>85</sup> “[...] de forma velada, una organización educativa que tiende a perpetuar la ideología hegemónica y dominante de *silenciamento* de la diferencia lingüística, social y cultural de los sordos” (PELUSO; LODI, 2015, grifo dos autores).

serviços de tradutores intérpretes de Libras-Língua Portuguesa e do ensino de Libras (BRASIL, 2010c).

Ademais, o documento enfatiza que “A oferta do AEE é fundamental para a efetivação da proposta de educação bilíngue estabelecida no Decreto nº 5.626/2005” (BRASIL, 2010c), em que está previsto o ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras, e como formas de organização:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. (BRASIL, 2005).

Da perspectiva do movimento surdo, há mais uma vez uma deturpação do que vem a ser educação bilíngue de surdos na Nota Técnica nº 05/2011 (MEC/Secadi). Para a Feneis (2011b), ao admitir a matrícula de crianças que ainda não adquiriram a língua de sinais em salas de aula onde a instrução, a convivência social e a produção cultural transcorrem em Língua Portuguesa e conceber como bilíngue, um ensino que se detém aos serviços de tradutores intérpretes de Libras-Língua Portuguesa e destina a Libras, ao ensino complementar, oferecido no contraturno, em salas de recursos multifuncionais de caráter generalista (AEE), o MEC secundariza o papel da língua de sinais no processo de desenvolvimento linguístico e educacional dos surdos.

Pode um ser humano ter acesso à sua língua natural como experiência apenas complementar ou suplementar? Pode usufruir de sua língua natural apenas durante algumas horas semanais? Poderia um surdo adquirir a Libras fora de um ambiente linguístico natural? O AEE, da forma como está concebido, jamais será um ambiente linguístico natural. (FENEIS, 2011b, p. 2-3).

Na verdade, a atual Política de Educação Especial do MEC busca reintroduzir abertamente o oralismo, rasgando as conquistas políticas e legais dos surdos. Essa postura é confessada sem qualquer cerimônia pela referida Nota Técnica, ao dizer que “O **domínio da língua portuguesa oral** e escrita e da língua de sinais constitui-se instrumento de promoção de autonomia e de emancipação social”. (FENEIS, 2011b, p. 4, grifos dos autores).

Estabelecendo a relação entre os enunciados derivados da Nota Técnica nº 05/2011, provenientes da Secadi, e a reação-resposta da Feneis apresentada na “Nota de Esclarecimento da Feneis sobre a educação bilíngue para surdos” (FENEIS, 2011b), fica claro que o que está

em jogo são concepções distintas acerca do desenvolvimento linguístico e direcionamentos opostos na proposição de políticas educacionais atentas a situação bilíngue dos surdos.

Apesar de a Libras ser meio de acessibilidade para surdos e encontrar-se definida na Lei nº 10.436/2002, como “[...] forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”, (BRASIL, 2002), seu papel não se reduz a esse fim, justamente porque a realidade fundamental da língua “[...] *não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 218-219, grifos do autor).

Conforme Harrison (2014), acreditar que a língua de sinais surge espontaneamente, porque a pessoa nasce surda é um equívoco. No âmbito da linguística,

[...] o termo “natural” designa a característica das línguas orais e sinalizadas utilizadas pelos seres humanos em suas diversas interações sociais, e se diferencia do que se chama de “linguagem formal”, isto é, linguagens construídas pelo ser humano, como as linguagens de programação de computador ou a linguagem matemática. (HARRISON, 2014, p. 29, grifos da autora).

Somado a isso, a neurolinguística também atribui o estatuto de língua natural as línguas de sinais, porque constatou que elas são processadas pelo hemisfério esquerdo do cérebro das pessoas surdas sinalizantes, algo que é próprio das línguas naturais.

A despeito dessas duas linhas argumentativas terem contribuído para formar o *status* linguístico da Libras como objeto descrito formalmente e terem proporcionado algumas mudanças tais como seu reconhecimento como língua da comunidade surda (ALBRES; OLIVEIRA, 2013), Volóchinov (2018, p. 198) salienta que os indivíduos não recebem em absoluto uma língua pronta; eles entram no “[...] fluxo da comunicação discursiva, ou mais precisamente, é nesse fluxo que a sua consciência se realiza pela primeira vez.”

Por esse ângulo, a Feneis (2011c) esclarece:

Do ponto de vista da Linguística, a aquisição de uma língua é um processo natural, enquanto o aprendizado é um processo sistematizado. Normalmente, a primeira língua a criança *adquire*, enquanto a segunda, ela *aprende*, salvo casos de imersão, em que ocorre aquisição. O aprendizado uma língua é feito a partir e com base numa língua adquirida, embora nem sempre se trate de uma sucessão temporal. O aprendizado, ainda, pressupõe ambiente linguístico bem próximo ao natural de forma a favorecer a aquisição linguística.

Luz (2013) nos ajuda a compreender o princípio dialógico constitutivo do humano, quando afirma que “[...] nossa vida é, em especial, a busca pela experiência de aparição de si entre outros humanos. A busca por uma vida que existencialmente valha à pena, não apenas uma vida orgânica e materialmente existente.”

Ao abordar a dimensão ética da condição humana, o autor manifesta o anseio humano de sermos reconhecidos como um alguém único e irrepetível; “[...] de sermos recebidos incondicionalmente por presença afetiva e efetiva que se responsabiliza por nossa existência e manifesta a isso, acolhendo com consistência nossa duradoura fragilidade orgânica e psíquica”. (LUZ, 2013, p. 17).

A título de explanação, Luz (2013, p. 17) observa também que

[...] como um alguém *a priori*, nós acontecemos criativamente a partir de um suporte orgânico, ou seja, de um amparo físico, um corpo específico que é dotado de certas disponibilidades sensoriais e motoras. É este alguém em um corpo único que encontra e é encontrado por um Outro, ou seja, um humano, com quem experiencia a alteridade, o não-eu, o afeto, a cultura etc., e, por meio de quem, recebe o mundo singularizado. [...] Um singular que emerge de uma criatividade primária e demanda gestação pelo plural.

A vida é, portanto,

[...] dialógica por natureza. Viver significa participar de um diálogo: interrogar, escutar, responder, concordar, etc. Neste diálogo, o homem participa todo e com toda a sua vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, com o corpo todo, com as suas ações. Ele se põe todo na palavra e esta palavra entra no tecido dialógico da existência humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 2011, p. 348).

Assim, “[...] admitidas todas as características da interlocução, a aprendizagem de Sinais [...] em que a criança participa como não-ouvinte entre ouvintes, cria condições adversas para a dinâmica do jogo interpretativo no fluxo dialógico” (GÓES, 2000, p. 46).

A fim de alcançar frequente aparição, a pessoa surda demanda ao longo da vida, reconhecimento ético de sua sensorialidade surda e a acolhida humana de si, como alguém que fala a partir do corpo que tem, não apesar dele. Ocorre que

A organização social rotiniza os acontecimentos, fazendo com que neles não vejamos o singular, mas a repetição do mesmo, de modo que a cada momento vamos deixando de calcular o horizonte de possibilidades – os inéditos viáveis na expressão de Paulo Freire. (GERALDI, 2015, p. 110).

Nessa direção, o questionamento da Feneis (2011b) acerca da maneira como a educação bilíngue é concebida pelo MEC (Secadi) na Nota Técnica nº 05/2011 é plausível,

uma vez que com o ensino complementar da Libras no AEE, e a preponderância do ensino ministrado em português numa sala comum compartilhada com a maioria ouvinte, sob concessão do serviço tradução e interpretação para a Libras, coloca os estudantes surdos numa espécie de limbo sociocultural (GÓES, 2000).

Conforme Luz (2013, p.32),

Pela rara frequência da sensorialidade surda entre os humanos e, sobretudo, pela predominância da experiência linguística oral e sonora entre os majoritários demais, as pessoas surdas estão, frequentemente, em situação bilíngue, ou seja, duas línguas fazem parte de seu cotidiano [...] alguma língua espaço-visual e alguma expressão da língua oral-auditiva (na sua versão escrita ou falada).

Isso posto, a reação-resposta da Feneis à orientação técnica do MEC (Secadi) quanto à “Implementação de educação bilíngue”, impõe-nos pensar sob qual paradigma de linguagem, o Estado tem se inclinado para compor suas políticas educacionais e se, em última instância, essa política confere a oferta situacional de condições éticas e subjetivantes para que a bilinguagem dos estudantes surdos aconteça o mais plenamente possível (LUZ, 2013).

Afinal, é preciso reconhecer que a relação da criança surda

[...] com a rede de interlocutores ouvintes oferece, sim, um certo tipo de referência para a significação de si – como não-ouvinte e como “usuário de Sinais”. Nesse sentido, torna-se fundamental o contraponto dado pela comunidade de surdos, que permite à criança significar-se como surdo e como sujeito que enuncia numa língua efetiva, a qual tem características próprias e configura-se como fonte de identidade. (GÓES, 2000, p. 48).

Em consonância com o posicionamento adotado na carta de “Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira” (2011a) e na “Nota de Esclarecimento da Feneis sobre a educação bilíngue para surdos” (2011b), a Feneis insiste por meio da “Carta-Denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a) imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação” (2011c) e da “Nota sobre a *Internacional Disability Alliance – IDA*” (2011d), que enquanto estiver regimentada por uma política que conserva um “conceito tradicional de inclusão”, tal como o define a *International Disability Alliance*, a escola estará “[...] longe de colocar em perspectiva projetos que, sem serem uniformizantes ou padronizados, efetivamente admitam a condição bilíngue do surdo” (GÓES, 2000, p. 45-46).

Nessa direção, a Feneis faz saber seus interlocutores que para a IDA (2011):

O conceito tradicional de educação inclusiva de crianças com deficiências significa prepará-las para se encaixar ou integrá-las aos ambientes escolares existentes, em vez de modificar as escolas para se adaptar às necessidades e ao estilo de aprendizado de todas as crianças. Além disso, a educação inclusiva também é erroneamente percebida exclusivamente como “o encerramento dos sistemas de educação especial/separada”. Os programas que acreditam que a educação inclusiva é exclusivamente o encerramento dos sistemas de educação especial ou separada e a transferência dos alunos com deficiência para a educação regular não podem ter sucesso. Tanto em países desenvolvidos quanto em desenvolvimento, o pensamento é frequentemente o mesmo: simplesmente transferir os alunos sem preparar a situação e fechar as escolas especiais.

Estes programas não levam em conta a adaptação dos estudantes ao novo ambiente, o treinamento dos professores das escolas regulares, a educação dos pais, o oferecimento do ensino em língua de sinais e a língua de sinais como uma matéria escolar, [...] incluindo apoio de pares, aos alunos com deficiências. (FENEIS, 2011c).

Para reforçar seus argumentos com base no documento da IDA – “O Direito à Educação: capacitando a sociedade para incluir e se beneficiar das habilidades de pessoas com deficiências” (*The Right to Education: Enabling Society to Include and Benefit from the Capacities of Persons with Disabilities - IDA*, julho/2011), a Feneis também registra na “Carta-Denúncia”, que ao reportar-se ao Artigo 24, parágrafo 3º, alínea c, da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (*Convention on the Rights of Persons with Disabilities*) (CRPD) (ONU, 2006), a IDA observa que **“Para as crianças surdas, a inclusão como uma simples colocação em uma escola regular, sem interação significativa com os colegas é o mesmo que sua exclusão da educação e da sociedade.”** (FENEIS, 2011c, grifos dos autores).

Ademais, com o intuito de denunciar medidas improcedentes do MEC/Secadi, para com os estudantes surdos em termos de inclusão e promoção do bilinguismo, a Feneis polemiza a descrição das atividades próprias do AEE contidas no “Manual de Orientação: programa de implantação das salas de recursos multifuncionais”, onde se lê:

**O professor do AEE tem como função realizar esse atendimento de forma complementar ou suplementar à escolarização**, considerando as habilidades e as necessidades específicas dos alunos público alvo da educação especial.

As atribuições do professor de AEE contemplam:

[...]

- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: **Libras**, Braille, orientação e mobilidade, **Língua Portuguesa para alunos surdos**; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular; (BRASIL, 2010b, p. 8, grifos meus).

Do ponto de vista da Feneis,

Essa orientação técnica, feita em documento oficial do Ministério, para uso das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, é importante, pois revela que **a Libras deixa na prática de ser um direito acadêmico principal e passa a ser objeto de um atendimento educacional especializado complementar de contraturno**; o mesmo ocorre com a “Língua Portuguesa para alunos surdos”, sem que se a defina, em sua modalidade escrita, como segunda língua para surdos (L2), conforme determina inequivocamente o Decreto 5.626/2005. Assim, na prática, os alunos surdos assistem no turno principal a aulas de Língua Portuguesa como primeira língua (L1), tendo no contraturno um indefinido português “para surdos”, que, no limite, pode reduzir-se a reforço escolar para o português (oral ou escrito) próprio a alunos ouvintes.

Já o ensino de Libras permanece inexistente na sala de aula “comum” (na verdade, lusófona), sendo transferido apenas para o atendimento educacional especializado, que se define estritamente como complementar ou suplementar. Em outras palavras, **o aprendizado da e na língua materna do surdo se torna complementar em sua instrução, objeto de um atendimento educacional no contraturno; e a Língua Portuguesa, por lei sua segunda língua, se impõe como primeira língua, língua de instrução e objeto de estudo específico no turno principal e no contraturno.** (FENEIS, 2011c, grifos dos autores).

Na sequência, completa:

Em outra publicação do Ministério da Educação, em co-edição com a Universidade Federal do Ceará, intitulada *Abordagem bilíngue na escolarização da pessoa com surdez* (2010)<sup>86</sup>, que teve distribuição gratuita de 60 mil exemplares como orientação teórico-pedagógica para os AEEs para alunos surdos, a secundarização da Libras é reafirmada quando ali se diz: “No momento do AEE para o ensino da Língua Portuguesa escrita o professor não utiliza a Libras, a qual não é indicada como intermediária nesse aprendizado” (p. 20). Ou seja: nem mesmo no AEE, a Libras se torna primeira língua de instrução dos alunos surdos (sequer língua de acesso à Língua Portuguesa), e ainda orienta-se que seja evitada.

[...]

Colocada como objeto de estudos no AEE, a indefinida Língua Portuguesa “para surdos” torna-se suplementar ou complementar. Contudo, segundo diz claramente o Decreto 5.626/2005, **o ensino de português como L2, em sua modalidade escrita, para surdos, não deve ser complementar, mas, sim, substitutivo.** Além disso, o mesmo Decreto diz claramente que o ensino de português como L2 para surdos deve ser “instrumental”. Pois bem, o ensino instrumental de uma segunda língua supõe o uso didático da língua materna dos aprendizes. (FENEIS, 2011c, grifos dos autores).

[...]

O Decreto 5.626/2005 é bem claro: a oralização da Língua Portuguesa deve ser facultada aos surdos. Contudo, o mencionado manual de orientação para o AEE de alunos surdos, refere-se à “língua da comunidade ouvinte”, em vez de fazer referência explícita à Língua Portuguesa escrita como segunda língua; (FENEIS, 2011c, grifos do autor).

Atentando-me ao fato de que para a filosofia da linguagem “Todo enunciado, mesmo que seja escrito e finalizado, responde a algo e orienta-se para uma resposta” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 184), e de que é também parte indissolúvel da vida política, sendo produzido para ser compreendido no contexto ideológico do qual é parte integrante; tanto a

<sup>86</sup> ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. *Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

“Carta-Denúncia”, quanto a “Nota sobre a *Internacional Disability Alliance – IDA*”, alusiva ao documento “O Direito à Educação: capacitando a sociedade para incluir e se beneficiar das habilidades de pessoas com deficiências”, produzidos sob o enfoque da Feneis, confirmam mais uma vez um tenso diálogo da Feneis com o MEC, mostrando que como em toda questão humana, as políticas linguísticas e educacionais de surdos são motivos de confronto ideológico em escala mundial e territorial de um Estado.

Se autodeclarando um membro ativo da Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf - WFD*), instituição que, por sua vez, é membro da *IDA*, a Feneis não se coloca a parte das discussões acerca dos direitos linguísticos, sociais e educacionais dos surdos travados mundialmente. “Há, portanto, uma inter-relação dinâmica entre discurso citado e contexto narrativo (a enunciação que retoma o discurso do outro)” (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, p. 72). “Essa dinâmica, por sua vez, reflete a orientação mútua entre as pessoas na sua comunicação verboideológica” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 255).

No texto intitulado “Documento de posicionamento da *WFD* sobre a educação inclusiva” (*WFD Positioning Paper on Inclusive Education*), a organização mundial dos surdos se declara “[...] preocupada que um número crescente de países em todo o mundo esteja implementando um modelo de educação inclusiva não verdadeiramente inclusivo para alunos surdos” (*WFD*, 2018, p. 46).

Reportando-se aos estados membros e ao “Comentário Geral nº 4 de 2016, emitido pelo Comitê das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Comitê da *CRPD*)”, acerca do Artigo 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoas com Deficiência” (ONU, 2006), a *WFD* repete aquilo que foi mencionado no documento da *IDA* “O Direito à Educação” e reiterado pela Feneis na “Carta-Denúncia”, em 2011, enfatizando:

Essa diretriz estabelecida da inclusão como inserção nas escolas regulares, é contrária à história legislativa do Artigo 24, em que a *WFD* advoga por uma ampla diretriz de inclusão, na qual a educação bilíngue para aprendizes surdos é uma forma de educação inclusiva.

[...]

Desde que a *CRPD* entrou em vigor em 2006, tem havido uma tendência contínua de matricular crianças surdas em escolas regulares, muitas vezes sem acesso ou instrução direta na língua de sinais, sem professores ministrantes surdos e sem acesso à educação bilíngue. Em vários contextos, esta tendência tem sido acompanhada pelo fechamento de escolas de surdos que tiveram um impacto significativo na realização da inclusão para crianças surdas. (*WFD*, 2018, p. 46-47).

Analisando os excertos dos documentos da *IDA* “O Direito à Educação” e da *WFD* “Documento de posicionamento da *WFD* sobre a educação inclusiva” (*WFD*, 2018), em inter-relação com a “Carta-Denúncia da Feneis”, dirigida ao Ministério Público Federal, fica

evidente que há uma compreensão inconciliável entre as referidas organizações e os Estados membros – incluindo o Brasil –, em relação a diretiva de inclusão para estudantes surdos.

#### Segundo a *WFD*

[...] uma diretriz que se concentra apenas na inserção local não atende aos critérios de inclusão. Inclusão é o direito do aluno de participar e alcançar seu potencial em instituições públicas, como as escolas (SNODDON; UNDERWOOD, 2014)<sup>87</sup>. Em outras palavras, a inclusão é uma experiência, não uma localização (JONES, 2011)<sup>88</sup>. No que diz respeito aos alunos surdos, os educadores devem prestar atenção especial à necessidade de respaldar o desenvolvimento linguístico e social, como previsto no Artigo 24(3) e (4), e devem ter consciência dos marcos e dos estudos da língua de sinais (SIMMS *et al.*, 2013)<sup>89</sup>. Além disso, os educadores devem prestar atenção especial às necessidades de desenvolvimento socioemocional dos alunos surdos, atendidas pelas oportunidades de participar entre colegas, pares e professores com uma língua de sinais e uma identidade cultural compartilhadas. (*WFD*, 2018, p. 49).

Em resposta as acusações de incitação ao segregacionismo, ponderações relativas à inclusão similares a estas que constam no “Documento de posicionamento da *WFD* sobre a educação inclusiva”, são frequentes nos documentos produzidos pela Feneis. Concluo assim, que tanto em domínio mundial, quanto nacional, quando as comunidades surdas requerem a educação bilíngue para aprendizes surdos, não estão fazendo objeções ao princípio da educação inclusiva, ao contrário, estão sustentando uma ampla diretriz de inclusão inclinada ao reconhecimento ético de sua sensorialidade surda e da diferença linguístico-cultural dos surdos.

Nas inter-relações realizadas nos documentos é perceptível que a manipulação da palavra alheia é feita estrategicamente de acordo com a verdade que cada grupo envolvido na disputa pela educação de surdos pretende patrocinar. Disso depreende a acepção bakhtiniana de que não existe significado fixo e/ou verdadeiro sentido. “Tudo está ligado ao dialogismo” (SANTOS, 2018, p. 68).

No que concerne à educação de surdos, ao entrarem em diálogo com o que estabelece a “Convenção” (*CRPD*), tanto a *IDA* quanto à *WFD*, o Comitê da *CRPD*, o MEC/Secadi e a Feneis, operam distintas interpretações do Artigo 24 do referido regulamento, mobilizados pelo grau de capacidade e disposição em resguardar ou obstar a formação plural da sociedade.

<sup>87</sup> SNODDON, Kristin; UNDERWOOD, Kathryn. Toward a social relational model of Deaf childhood. *Disability & Society*, v. 29, n. 4, 2014, p. 530-542.

<sup>88</sup> JONES, Melinda. Inclusion, Social Inclusion, and Participation. *In*: RIOUX, Marcia H.; BASSER, Lee Ann; JONES, M. *Critical Perspectives on Human Rights and Disability Law*. Leiden, The Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers, 2011, p. 57-82.

<sup>89</sup> SIMMS, Laurence; BAKER, Sharon; CLARK, M. Diane. The Standardized Visual Communication and Sign Language Checklist for Signing Children. *Sign Language Studies*, v. 14, n. 1, 2013, p. 101-124.

Atestam assim, a partir do conceito de forças centrípetas e centrífugas, que o verdadeiro meio da enunciação é o confronto entre as diversas vozes sociais e que não há neutralidade no jogo das vozes (FIORIN, 2006; SIPRIANO, GONÇALVES, 2017). Disso depreende a proposição de uma variedade de alternativas de se oferecer educação bilíngue aos estudantes surdos, por vezes contraditórias ou complementares entre si.

Para melhor explicitar essas múltiplas interpretações e as distintas configurações da oferta da educação bilíngue, os Artigos 24 e 30 da Convenção orientam:

**Artigo 24**

3. [...] os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

[...]

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

**Artigo 30**

3. Os Estados Partes deverão tomar todas as providências, em conformidade com o direito internacional, para assegurar que a legislação de proteção dos direitos de propriedade intelectual não constitua barreira excessiva ou discriminatória ao acesso de pessoas com deficiência a bens culturais.

4. As pessoas com deficiência farão jus, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, a que sua identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda. (BRASIL, 2009a).

Com base na interpretação que faz dos preceitos contidos na Convenção, a *IDA* observa que os modos mais adequados para favorecer o desenvolvimento acadêmicos dos estudantes surdos são os métodos visuais “[...] e que esses métodos sejam ensinados em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social. (FENEIS, 2011d, p. 4). Nessa direção, argumenta no corpo do documento “O Direito à Educação: capacitando a sociedade para incluir e se beneficiar das habilidades de pessoas com deficiências”, que as escolas de e para surdos são os ambientes mais apropriados para a escolarização desses estudantes, pois tornam o uso da língua de sinais e a abordagem bilíngue mais fáceis. Conforme consta no documento – traduzido pela Feneis:

[...] quando pensamos em estudantes surdos e suas necessidades, precisamos considerar que a língua de sinais é a língua materna e primeira língua para uma pessoa surda. A educação na língua de sinais e a língua de sinais como matéria escolar, portanto, não são adaptações por si, mas formam uma parte normal da educação. [...] . As crianças surdas precisam ser incluídas primeiramente através da língua e da cultura mais apropriada antes de ser incluídas nas diferentes áreas da vida. (FENEIS, 2011d, p. 7).

Para além das escolas de surdos, por meio do “Documento de posicionamento da *WFD* sobre a educação inclusiva”, a Federação Mundial de Surdos recorre às alternativas propostas por diversos pesquisadores e sugere os seguintes modelos de configuração da oferta da educação para estudantes surdos:

A fim de alcançar a educação inclusiva para os alunos surdos, **é essencial que todas as crianças surdas, onde quer que frequentem a escola, sejam capazes de ter acesso à instrução de alta qualidade em língua de sinais**. Isso significa que recursos como intérpretes e anotadores devem ser acompanhados de oportunidades para **estudar com outros alunos surdos e com professores, incluindo professores surdos fluentes em língua de sinais**, pela oferta de materiais de aprendizagem bilíngues e pela oportunidade de estudar a língua de sinais como disciplina escolar (SNODDON *et al*, 2014; KAUPPINEN<sup>90</sup> *et al*, 2014). [...] **modelos eficazes de educação inclusiva para alunos surdos incluem escolas de surdos de qualidade** que empreguem alta proporção de professores e administradores surdos sinalizantes. **As escolas de surdos também podem oferecer apoio e recursos a alunos surdos matriculados em escolas regulares**, incluindo o acesso a um grupo de pares de sinalizantes e a professores surdos (KRAUSNEKER *et al*, 2017). **Para crianças surdas vivendo em áreas rurais, o papel das escolas de surdos no apoio às escolas regulares é especialmente crucial**, pois essas podem promover o ensino à distância e as oportunidades de frequentar uma escola de surdos de meio período (KRAUSNEKER *et al*, 2017).

A educação inclusiva para alunos surdos **também pode incluir modelos de co-inscrição onde uma equipe de professor surdos e ouvintes fornecem instrução simultânea em língua de sinais e em língua falada para salas de aula de surdos e ouvintes** (LAMOTHE<sup>91</sup>, 2017; TANG<sup>92</sup> *et al*, 2014). Um modelo de co-inscrição também pode envolver a formação de um programa bilíngue para alunos surdos em **salas de aula separadas dentro de uma escola regular** (FEVLADO<sup>93</sup>, 2015; KRAUSNEKER *et al*, 2017). Nesses contextos, é importante que alunos não-surdos também recebam instrução em língua de sinais. (*WFD*, 2018, p. 50-51, grifos meus).

Coincidindo com as alternativas propostas pelos órgãos internacionais, a Feneis, a partir da leitura que faz da Convenção (ONU, 1996), considera apropriado que as crianças surdas possam “[...] ser escolarizadas em espaços linguisticamente ricos, onde possam adquirir a Língua de Sinais de maneira natural, convivendo com outros surdos e desenvolvendo-se enquanto sujeitos de suas ações, no mundo e com o mundo.” (FENEIS, 2011a). Nesse sentido, no documento intitulado “Reivindicação da Comunidade Surda”, os autores responsáveis registram:

<sup>90</sup> KRAUSNEKER, Verena; GARBER, Dominik; AUDEOUD, Mireille; BECKER, Claudia; TARCSIOVÁ, Darina. Legal Foundations Supporting the Use of Sign Languages in Schools in Europe. *In*: REUTER, Katja. **UNCRPD Implementation in Europe - A Deaf Perspective**. Article 24: Education. Brussels, Belgium: European Union of the Deaf, 2017, p. 68-84.

<sup>91</sup> LAMOTHE, Chrystell. Association 2LPE CO: Bilingual Enrolment for Immersion and Collective Inclusion. *In*: REUTER, Katja. **UNCRPD Implementation in Europe - A Deaf Perspective**. Article 24: Education. Brussels, Belgium: European Union of the Deaf, 2017, p. 214-227.

<sup>92</sup> TANG, Gladys; LAM, Scholastica; YIU, Kun-man Chris. Language Development of Deaf Children in a Sign Bilingual and Co-enrollment Environment. *In*: MARSCHARK, Marc; TANG, Gladys; KNOORS, Harry. **Bilingualism and Bilingual Deaf Education**. New York: Oxford University Press, 2014, p. 313-341.

<sup>93</sup> FEVLADO. Vlaanderen is Gelijke Kansen, 2015.

[...] compreendemos a necessidade da constituição de **escolas bilíngues bem estruturadas** a fim de promover uma educação de qualidade; e para atender à demanda dos surdos que estão isolados em uma ou outra escola, ou estão em **escolas inclusivas, que essas escolas possam ser, preferencialmente, polos de educação de surdos**, com oferta de Atendimento Educacional Especializado – AEE, mas que, por sua vez, esse seja ressignificado e implantando onde não for possível constituir escolas bilíngues. É preciso promover uma diversidade de espaços e adequá-los às necessidades dos alunos surdos a fim de que seja possível garantir às famílias, e aos próprios surdos, o direito de escolher o espaço que melhor se adapte a cada realidade, a fim de que a educação possa ser conduzida da melhor maneira e com a melhor qualidade. (FENEIS, 2011a, p. 31-32, grifos meus).

E na “Carta-Denúncia dos Surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal [...]”, acrescentam:

Em nossa opinião, o AEE deve ser oferecido e previsto quando a escola ou classe bilíngue não for possível, nem viável, como é o caso em pequenos municípios e outras localidades. Entretanto, esse atendimento precisa ser ressignificado. No modelo atualmente proposto para o AEE, o que vemos em andamento é uma **nova forma de oralismo**, disfarçado de abordagem bilíngue. (FENEIS, 2011c, grifos dos autores).

Em objeção as escolas bilíngues, a Secadi/MEC se manifesta a partir da Nota Técnica nº 05/2011, que trata da “Implementação da Educação Bilíngue”, para dizer que correspondendo aos princípios da Convenção (ONU, 1996), “[...] orienta os sistemas de ensino para garantia do ingresso dos estudantes com surdez nas escolas comuns, mediante a oferta da educação bilíngue, dos serviços de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa e do ensino de Libras.” (BRASIL, 2010c).

Ademais, salienta que a educação bilíngue para estudantes com surdez nesses espaços visa garantir o pleno acesso à comunicação, à informação e à educação, conforme preconizam os Artigos 15 e 16 do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2010c), nos quais constam as seguintes recomendações:

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.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade. (BRASIL, 2005, grifos meus).

Valendo-se justamente desses fragmentos do Decreto, a Secadi argumenta contra as escolas bilíngues de surdos, alegando que a educação bilíngue para estudantes com surdez, não está, pois, condicionada a espaços organizados a partir da “condição de surdez” (BRASIL, 2010c).

Conforme consta no documento da *WFD*, “Em sucessivas versões preliminares da *CRPD*, uma diretriz estabelecida adotada foi a inclusão definida como inserção em escolas regulares” (*WFD*, 2018, p. 47). No entanto, ao longo desse processo, houve uma exceção e entendimento, com base em instrumentos prévios<sup>94</sup>, de que devido a necessidade singular de interlocução em língua de sinais dos estudantes surdos, sobretudo das crianças, para garantir-lhes a igualdade de condições e a não-discriminação em ambientes educacionais, devem ser proporcionados ambientes de aprendizagem em língua de sinais e da língua de sinais com pares surdos e surdos adultos de referência (professores, gestores), assegurando inclusive o aprendizado da língua para os pais e aos alunos não-surdos, quando for o caso.

Mediante o exposto, observo a partir dos enunciados da *IDA*, *WFD* e Feneis que independentemente da variação e denominação dos espaços físicos: escolas de surdos, escolas específicas, escolas bilíngues, escolas polo, modelos de co-inscrição (classes separadas de programa bilíngue em escolas regulares; instrução simultânea em língua de sinais e língua oral por professores surdos e por professores ouvintes em turmas de surdos e ouvintes), ensino à distância, o que as organizações enfatizam em suas propostas, é a presença indispensável da língua de sinais e de pares surdos no processo educacional de estudantes surdos, para que esses ambientes sejam linguisticamente ricos e apropriados ao desenvolvimento acadêmico e social, sempre prejuízo de identificação cultural e linguística com a língua de sinais.

No caso específico do Brasil, por reconhecer as especificidades dos municípios de pequeno porte e a necessidade de “[...] garantir às famílias, e aos próprios surdos, o direito de escolher o espaço que melhor se adapte a cada realidade” (FENEIS, 2011a, p. 32), a Feneis pondera a importância de se prever uma diversidade de espaços para concessão de educação bilíngue e, nesse sentido, não refuta integralmente o AEE, mas solicita encarecidamente que ele seja ressignificado, por não admitir que a Libras e, portanto, os estudantes surdos permaneçam à margem.

---

<sup>94</sup> Declaração de Salamanca e a “Estrutura de Ação em Educação Especial” (UNESCO, 1994).

Por fim, na contramão do que conclama a Secadi/MEC, a Feneis insiste que esse modelo seja empregado somente em último caso, se realmente não houver a possibilidade de criar escolas ou classes bilíngues. Em suas palavras:

A língua de sinais brasileira foi durante mais de um século banida das escolas e da vida social, cultural e jurídica. Resistiu nas ruas, nas praças, às escondidas e à margem. Hoje, é preciso valorizar essa língua, torná-la uma língua erudita, culta, científica, processo que apenas começou depois da Lei 10.436/2002 e, principalmente, do Decreto 5.626/2005. A legislação propicia o advento de ações afirmativas precisas, mas também reparadoras do grave prejuízo que a marginalização causou aos surdos sinalizantes. Sinais não se inventam: eles nascem naturalmente em comunidades sinalizantes ativas. Somente comunidades escolares sinalizantes, de modo natural, podem tornar a língua de sinais, uma língua capaz de pensar arte e filosofia, política e religião, matemática e literatura, em toda sua abrangência. Confinar essa língua a atendimentos educacionais especializados é tolhê-la, é artificializá-la, é torná-la instrumental para aqueles que a têm como primeira língua. (FENEIS, 2011c).

No que diz respeito ao modo como a educação bilíngue deva ser organizada, ao comparar os enunciados dos documentos apresentados com os enunciados que foram gerados a partir das transcrições dos diálogos que compõem o *corpus* deste estudo, é possível constatar posicionamentos em comum entre meus interlocutores, sobretudo no que diz respeito ao reconhecimento de que o direito à língua materna é o objeto central na planificação de programas de educação bilíngue e de que as escolas bilíngues são os espaços mais consistentes quando se trata da consolidação de uma política de educação inclusiva dos estudantes surdos (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

**Pesquisadora (17/09/2020):** O que você defende como um modelo ideal de organização da educação bilíngue?

[...]

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Ai meu Deus! **Esco::la, esco::la, escola bilíngue.** Foi criada, mas o professor fica falando, falando, falando; não usa língua de sinais, só usa língua oral. Como é que é uma **escola bilíngue** desse jeito? Eu não consigo entender, **tem que ter prática da língua de sinais!**

**Pesquisadora (01/10/2020):** E na sua opinião, tem diferença entre escola de surdos e escola bilíngue Libras e Língua Portuguesa? ((esquece de abrir o áudio, abre e repete a pergunta))

**Neivaldo Zovico/SP (01/10/2020):** Olha, dentro da educação bilíngue existem as duas línguas, as duas línguas são utilizadas SEMpre. **É ensinado ao surdo dentro da escola bilíngue, a Libras e também o português escrito.** [...] se eu tô na escola de ouvinte, eu não consigo entender o professor; o professor começa falar, falar, falar e eu vou mal, eu não vou anotar nada. Se eu estou numa escola inclusiva, eu não vou anotar nada ali. Na escola bilíngue ou o professor ou o intérprete sabem Libras, e eu sou perguntado em Libras e eu respondo em Libras, o importante é ensinar, ensiNAR e aprender; não é só passar, passar, passar o aluno, e sim ele ter um tipo de conhecimento. Promoção? Não é isso que a gente quer pro aluno surdo. É muito importante incentivar pra que o aluno entenda as explicações, as explicações dos

professores, pra ele conseguir ter um tipo de conhecimento, porque o surdo tem direito de aquisição, de compreensão::, ele tem esse direito.

**Pesquisadora (09/10/2020):** Pra você, educação de surdos é sinônimo de educação bilíngue? E como você avalia o papel da educação bilíngue somando toda essa composição legal, a sua experiência na docência e na gestão?

**Natália Duarte/DF (09/10/2020):** [...] Primeiro eu acho importante eu dizer que eu tive uma muDANÇA de compreensão da educação de surdos [...].

[...]

Então, aí éh:: ãh a:: a minha:: ((fala segurando e puxando uma das mãos com a outra mão)) qual foi a mudança de compreensão? Eu ãh ãh a:: a barreira da LÍNGUA, ela é uma uma uma:: especificidade da deficiência auditiva que ela é muito exiGENTE na inclusão. E **a lu::ta da comunidade surda por uma educação bilíngue EM Libras e português como segunda língua é uma luta que eu/é uma luta identiTÁria pra mim**. Para ALEM:: ((leva a mão de dentro pra fora)) da superação de uma deficiência, de uma baRREI::ra por conta de uma deficiência; não éh a a GRANde questão, [...] a experiência como professora do Ensino Superior de profeSSOres sur::dos, que estavam se formando para serem professores SURdos, que reivindiCAvam a identidade SURda, reivindicavam a valorização dessa identidade, me fez muDAR de posição::.. Ao invés da educação inclusiva para surdos ((leva as palmas das mãos unidas para a esquerda)), **ho::je o que eu acho mais adequado são escolas biLÍngues para surdos** ((conclui com os dedos entrelaçados sob o queixo)).

**Pesquisadora (13/10/2020):** [...] como você imagina que deve ser organizada a educação bilíngue? [...]

**Clarissa Fernandes/MG (13/10/2020):** Tá, então, educação bilín::gue, eu, por exemplo, na minha opinião, hoje ela tá muito aber::ta, tá muito am::pla, eu queria restringir um pouco, assim, colocar um pouco mais de direcionamento. Primeiramente, **na escola bilíngue todos que entrarem precisam ter a língua de sinais**, todos os professores sinalizan::do. [...] o foco é ser tudo em língua de sinais, a metodologia em língua de sinais, avaliações em língua de sinais, atividades feitas em vídeo, por exemplo, **os professores serem bilíngues e surdos**, mas tem que saber as duas línguas, português e Libras, saber a cultura, conhecer o conteú::do [...] e o aluno já precisa aprender a Libras como L1, porque isso vai determinar essa questão do conhecimen::to, da compreensão de mundo dele pra conseguir aprender a língua portuguesa.

**Pesquisadora (06/11/2020):** Educação de surdos e educação bilíngue em Libras e Língua Portuguesa. Você encara como sinônimos ou faria uma leitura de que existe uma diferença aí? O que você entende por educação bilíngue?

**Maristela Bento/DF (06/11/2020):** Olhe só, a educação bilíngue PAra surdos né é oferecer pro surdo a educação na língua materna dele né ((dedo mínimo sobre os lábios e os demais apoiando o rosto e queixo)), então assim, na língua mater::na, essa educação ela é mais natural ((mão no peito e depois em movimento circular)), ela tem MAIS condições de acontecer [...] porque ele deixa de ser éh: um estudante que não tá compreendendo tudo pra poder entender e aprender ((leva as palmas das mãos unidas de uma lado para o outro)) né? [...]; então eu vejo como::, porque nós passamos por tudo né [...] Porque quando eu entrei na Secretaria se falava em oralismo AINDA né, e quando voltei pra itinerância na Educação Especial, pra itinerância de surdos, a gente:: ainda tinha estabelecimentos oralistas né::, e a gente teve que trabalhar com eles TAMBÉM né [...]

**Pesquisadora (09/03/2021):** [...] como você considera que seria assim:: o ideal:: de organização de uma escola bilíngue?

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** Nos::sa, vou sonhar, vou sonhar muito aqui. Bem, pra implementar a escola bilíngue a gente **precisa ter uma formação bilíngue, independente que sejam pessoas surdas ou ouvintes**, mas tem que ter essa formação, sejam os pedagogos, sejam os professores na área de Le::tras [...] essa é a primeira demanda. E pra atuar nessa

escola eu penso que seria na educação básica, nos anos iniciais, talvez começando pela educação infantil, ali, com os bebês::, já começando com uma estimulação precoce, pro contato com a língua, porque a gente sabe que a maioria das pessoas surdas são filhas de pais ouvintes, então:: uma estimulação precoce, ali, nos primeiros meses de vida e a condição de investimento né, pros municípios. SE a escola consegue atender até o 5º ano, seria perfeito. Por quê? Porque o conhecimento básico, bilíngue, seria estimulado até o 5º ano. A gente ficaria satisfeito. Depois iria pra escola inclusiva, porque aí já tem base, já sabe a lín::gua, já sabe o que é a presença de um intérprete, já vai saber separar as coisas, eh::, sem isso, a gente não tem condição. Se tivesse o investimento pra concluir o Fundamental II seria per-fei-to, seria o ideal né? E o Ensino Médio eu acho que a gente já pode contar com a rede comum por conta de uma socialização mesmo, porque a gente precisa da Língua Portuguesa, porque é a língua do nosso país e pra ter essa interação social [...]

Na “Carta-Denúncia” encaminhada ao Ministério Público Federal, há um apelo explícito da Feneis para que os Procuradores da República tomem medidas cabíveis quanto às tratativas do MEC, a fim de que nada seja dito, feito ou decidido a respeito da educação de surdos, sem a participação dos próprios surdos (FENEIS, 2011c). Direito este que advertem estar resguardado pelo Artigo 4, parágrafo 3º da “Convenção” (ONU, 1996) e deve ser respeitado:

3. Na elaboração e implementação de legislação e políticas para aplicar a presente Convenção e em outros processos de tomada de decisão relativos às pessoas com deficiência, os Estados Partes realizarão consultas estreitas e envolverão ativamente pessoas com deficiência, inclusive crianças com deficiência, por intermédio de suas organizações representativas. (BRASIL, 2009a).

Avaliando o posicionamento da Secadi/MEC nos documentos orientadores da “Implementação da educação bilíngue” e a tendência uniformizante apoiada por seus representantes durante a plenária nacional da Conae-2010, julgo que por estar envolvida na disputa pela incorporação de sua voz no PNE, cuja tramitação do PL nº 8.035/2010 estava em andamento, a iniciativa da Feneis em denunciar sua insatisfação com o manejo governamental e o silenciamento de sua voz, compreende uma atitude responsiva de quem não abdica do direito de ser ouvida e ter reconhecida, respeitada, valorizada e acolhida a sua diferença.

Afinal, embora as organizações representativas dos surdos sejam precisas em ecoar a petição de seus representados pela garantia do direito à instrução de alta qualidade em língua de sinais, preferencialmente, em escolas bilíngues, onde possam ter a oportunidade de estudar com colegas surdos, sob a orientação de professores bilíngues, incluindo professores surdos fluentes em língua de sinais, etc.

E apesar disso tudo ter sido reiterado pela delegação de surdos e representantes da comunidade surda durante a Conae-2010, há de se convir com a Feneis (2011a), que aquela que parecia ser uma das principais premissas do evento – orientar-se por uma visão

abrangente e sistêmica da educação, “[...] primando pela garantia do processo democrático, pelo respeito mútuo entre os/as participantes, pela promoção da pluralidade de ideias, identidades e expressões, pela consideração à representatividade dos segmentos e setores sociais” (BRASIL, 2010a) –, na prática se tornou um engodo para a comunidade surda.

Para a Secadi/MEC

[...] a implementação da educação bilíngue vincula-se a estratégias pedagógicas definidas e aplicadas a partir das especificidades dos estudantes. A educação bilíngue para estudantes com surdez, não está, pois, condicionada a espaços organizados a partir da condição de surdez. (BRASIL, 2010c).

Pois bem, se a própria Declaração de Salamanca e a “Convenção” (ONU, 1996) admitem que em razão da “exceção sensorial”, pessoas surdas têm necessidades peculiares e, neste caso, escolas ou classes “especiais” são ambientes mais adequados e favoráveis ao desenvolvimento linguístico, acadêmico e social (WFD, 2018), quais seriam então os critérios de organização dos espaços de educação bilíngue salvo, entre outros motivos, proporcionar o agrupamento de estudantes surdos a fim de que recebam a herança cultural de seus precursores surdos em um espaço de trocas entre pares surdos que lhes permitam se conhecerem e se perceberem como pessoas surdas, autorizando-os construir e compartilhar o mundo com base prioritária em sua visão?

Nenhum dos sete interlocutores que integraram estudo discordam que a educação bilíngue em Libras e em Língua Portuguesa escrita, destina-se, sobretudo, aos estudantes surdos:

**Pesquisadora (17/09/2020):** Outra coisa que eu gostaria de perguntar: Você mencionou que na escola de Taguatinga ainda prevalece muito o ouvinte, o ouvinte, éh, e o que eu li na estratégia 4.7 do PNE é que se coloca como público o surdo e o deficiente auditivo. Na sua opinião, Patrícia, você acha que pode ser também para ouvinte essa escola?

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Então, a lei do Distrito Federal fala, mas o ouvinte precisa saber língua de sinais, entendeu? Se ele souber língua de sinais:::, porque a escola de Taguatinga tá lá escrito: “Libras como L1, português escrito como L2” E aí quem tem Libras como L1? Quem tem, quem tem? Só Coda, só os Coda, Coda que são filhos de pais surdos né, só eles. Mas aí o problema é o quê? “Ah:::, mas pode, pode, a escola é pú::blica, precisa entrar ouvin::te” Não é assim, não é assim não, entendeu?

[...]

Mas a escola bilíngue significa o quê? Libras e português ES-CRI-TO.

**Pesquisadora (17/09/2020):** Aham.

**Pesquisadora (01/10/2020):** E pra você, como seria essa escola bilíngue? Você considera, por exemplo, a EMEBS Helen Keller como um bom modelo? O que você pensa?

**Neivaldo Zovico/SP (01/10/2020):** Então, na minha opinião, o que precisa ser entendido é que o foco da escola bilíngue é o surdo, o surdo, é escola bilíngue DE surdos ((aproxima bastante a

mão da câmera e soletra D-E S-U-R-D-O-S, fazendo também a labialização)) né? isso é importante.

[...]

Mas na escola bilíngue têm cegos, cadeirantes? Não! Mas têm surdos com deficiências associadas, surdo-cegos, surdos cadeirantes, mas todos são surdos dentro da escola bilíngue, podendo ter diferentes deficiências associadas, e tem atendimento do professor de Educação Especial voltado para eles, mas os outros não precisam de professor de Educação Especial, precisam de ensino em Libras e ensinamento em português escrito. Escola bilíngue PARA surdo é foco no surdo. A gente não quer segregação, ((faz sinal negativo balançando a cabeça repetidamente)), não:: é isso!

**Natália Duarte/DF (09/10/2020):** [...] o que tá em jogo não é a superação de uma barreira, mas sim a afirmação de uma identidade, a identidade surda. [...] essa educação, integração de pessoas com deficiência auditiva em escolas regulares, MESmo com intérprete, ela não afirma a identidade surda [...] ho::je o que eu acho mais adequado são escolas biLÍngues para surdos ((conclui com os dedos entrelaçados sob o queixo)).

**Clarissa Fernandes/MG (13/10/2020):** [...] Quem são os alunos? Alunos surdos; ãh::, e vai excluir aluno ouvinte? Não, se quiser o aluno ouvinte pode participar, por exemplo, os Codas ((ouvintes filhos de pais surdos)), os irmãos de surdos que queiram participar::; às vezes têm mais irmãos na família, pra não distanciar; mais o foco é ser tudo em língua de sinais [...] o que nós queremos, principalmente, é isso, é que tenha um currículo preparado em língua de sinais [...] então a gente poderia referenciar isso, a história, as metáforas na língua de sinais, a literatura surda; na escola bilíngue isso é possível, a gente não precisa ficar fazendo essas adaptações de currículo e tendo essas limitações, porque a gente não vai conseguir adaptar todo esse conteúdo de uma escola comum regular [...] esses itens assim, isso é muito importante, e a maioria não percebe e não vê isso, a maior não vê, e parece que: “Ah não, está querendo só o surdo viver no mundo surdo”; não, não é isso, o surdo ele consegue, ele se desenvolve melhor dessa maneira, dentro de uma escola bilíngue; ele vai se socializar mais fácil, ele vai entender do mundo ouvinte de uma forma melhor, ele vai ter mais independência, ele vai conseguir evoluir de uma outra forma [...]

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** [...] o que mais você perguntou?  
((intérprete repete a questão: “Se pode surdo e ouvinte”))

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** Ah, pra entrar na escola, no projeto de lei aqui de Minas, desculpa, na criação da lei daqui, a gente sabe que na Constituição é necessário que as pessoas tenham livre escolha para ir pra qualquer escola que a família achar que seja melhor, e aí a gente pensa: crianças ouvintes, filhos de pais surdos, que são os Codas, poderiam ser? Sobrinhos de pessoas surdas? Netos de pessoas surdas? Netos ouvintes de surdos? Eu acredito que seria um espaço pra isso, porque é possível que a criança tenha o acesso as duas línguas né, ela já tem contato dentro de ca::sa, comunicação pela língua de sinais, então seria possível. Não seria uma escola SÓ pra pessoas surdas, é uma forma também de estimular a troca entre as duas línguas.

**Maristela Bento/DF (06/11/2020):** Então **educação bilíngue pra mim é educação de surdos**, é mais uma::: é mais uma opção de escolarização pro surdos **e é o que existe pra mim de ma::is completo** ((balança a cabeça em sinal afirmativo com os lábios cerrados)) **no sentido de educar uma criança surda né [...]**

**Pesquisadora (10/11/2020):** E você acompanha as escolas bilíngues no município de São Paulo? Nessas escolas municipais bilíngues tem ouvintes? Eles podem estudar lá ou só tem surdos nas escolas bilíngues?

**Vinícius Schaefer/SP (10/11/2020):** Não, não, somente os surdos, ou surdos com múltiplas deficiências.

**Pesquisadora (10/11/2020):** E o que você acha? Na sua opinião, se a gente fosse pensar um modelo de escola bilíngue, poderia ter ouvintes também, nessa escola bilíngue? Como você pensa que deve ser uma escola bilíngue?

**Vinícius Schaefer/SP (10/11/2020):** Éh::, eu acho que deveria aceitar, mas a gente acaba tendo um prejuízo de aprendizagem né, porque o aluno ouvinte numa escola bilíngue, ele acaba tendo uma outra identidade, aí o prejuízo seria inverso, porque é uma outra língua né. [...] Primeiramente tem que estudar numa escola que atende as necessidades da sua cultura, da sua identidade, da sua língua, e depois isso, ele se desenvolvendo, ele pode estudar numa outra escola.

Como bem observam Neivaldo e Clarissa, não é uma opção por segregação; não é um desejo do surdo de só viver no mundo do surdo, “não, não é isso”. Nas palavras ditas, eles esclarecem que para a pessoa surda trata-se de sua imersão em uma língua acessível, do ingresso na corrente dialógica de sua comunidade e da construção de sua subjetividade “[...] trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo.” (SANTIAGO; ANDRADE, 2013, p. 149).

A Língua de Sinais é um elemento aglutinante e identificatório dos surdos, constituindo seu modo de apropriação com o mundo, o meio de construção de sua identidade, sendo por meio dela que o surdo põe em funcionamento a faculdade da linguagem, inerente a sua condição humana. (SANTIAGO; ANDRADE, 2013, p. 149).

Demandas claramente não consideradas na estratégia 4.4 do PL nº 8.035/2010, em que se lê: “Manter e aprofundar [...] oferta da educação bilíngue em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.” (BRASIL, 2010d, p. 7). Um texto que se lido apartado do seu contexto de produção e do contato dialógico com outros textos que o antecedem e sucedem na mesma questão, aparentemente assegura o direito dos surdos de terem acesso à instrução direta na língua de sinais, mas que quando cotejado com a Nota Técnica nº 05/2011 Secadi/MEC, o “Manual de Orientação: programa de implantação das salas de recursos multifuncionais” (BRASIL, 2010b), a publicação do MEC, intitulada “Abordagem bilíngue na escolarização da pessoa com surdez” (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010) e com os textos produzidos posteriormente pela Feneis para contestá-lo, denota a mensagem subliminar da Secadi/MEC: “*falem a língua oral majoritária de seu país ou estarão amplamente marginalizados!*” (LUZ, 2013, p. 14-15, grifo do autor).

### 3.3.1 Tramitação do Projeto de Lei nº 8.035/2010 na Câmara dos Deputados

Retomando o episódio da rejeição da maioria das propostas voltadas à educação de surdos na Conae-2010, já era de se esperar que o PL nº 8.035/2010 não atendesse as

demandas da comunidade surda. Como já visto na carta “Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira” (FENEIS, 2011a), ao tomar ciência do teor do texto do MEC, encaminhado para tramitar na Câmara, uma das primeiras iniciativas da Feneis foi reivindicar ao MEC e aos parlamentares, a retomada do texto apresentado na moção levada à votação na plenária final da Conae-2010:

Garantir a continuidade das escolas de surdos, desde a educação infantil até as séries finais da educação básica, assegurando sua regularidade no sistema de ensino, com projeto pedagógico estabelecido. Nos casos onde a população de surdos não comportar a existência de escola de surdos, garantir o atendimento dos alunos em classes de surdos, estabelecidas em escolas regulares de referência, ou ainda, nos casos em que isso não for possível, estimular espaços de compartilhamento da língua de sinais e demais aspectos culturais como condição do desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, social, cultural e de construção de identidade. (FENEIS, 2011a, p. 8).

Contudo, durante os dezoito meses em que o texto do PL tramitou na Câmara dos Deputados (maio de 2011 a outubro de 2012), as ingerências governamentais protagonizadas pela Secadi/MEC não pararam de ocorrer, e concomitante ao massivo encaminhamento de estudantes surdos para as escolas comuns, as escolas de surdos continuaram ameaçadas de serem fechadas. Na efervescência das disputas por apresentação e aprovação de emendas ao PL pelos parlamentares, a revisão da estratégia 4.4 e a redefinição da oferta da educação bilíngue sob a perspectiva e autenticação dos surdos, converteu-se em emergência.

Obstinada, a Feneis não esmoreceu. E na luta pelas escolas bilíngues, paralelo à denúncia realizada oficialmente contra o MEC por meio da entrega da “Carta-Denúncia” aos Ministérios Públicos, visitados no dia 26 de setembro de 2011, outra ação concretizada durante o evento Setembro Azul, foi a organização de 26 seminários estaduais, a maioria deles realizados nas Assembleias Legislativas dos estados, com o objetivo de sensibilizar os representantes locais para a necessidade das escolas bilíngues.

Conforme Garcêz e Madeira (2012), a programação dos seminários seguiu o mesmo padrão em todos os estados, sendo que a Feneis providenciou o envio de vídeos gravados com especialistas do Brasil e da *WFD* em apoio às escolas bilíngues<sup>95</sup> e a gravação de uma entrevista com o professor Fernando Capovilla, para que os líderes locais pudessem

---

<sup>95</sup> Participaram das gravações os professores Emiliano Aquino, Gladis Perlin, Marianne Stumpf, Maura Lopes, Patrícia Rezende e Marilena Chauí. Os representantes da Federação Mundial dos Surdos, Colin Allen e Liisa Kauppinen, também gravaram vídeos de apoio à escola bilíngue no Brasil. Além dos vídeos, foi veiculada durante os seminários uma entrevista do professor Fernando Capovilla, concedida a uma rádio de São Paulo. (GARCÊZ; MADEIRA, 2012, p. 10).

disseminar as informações para as autoridades e para a sociedade civil, em geral, Brasil afora durante o evento.

Ademais, como já apontado neste texto, ao dialogar comigo em 17 de setembro de 2020, Patrícia Rezende mencionou o encaminhamento de documentos iguais da Feneis para lideranças surdas apresentarem em uma audiência pública sobre o PL nº 8.035/2010, na qual cada estado foi representado. Nesse trecho de nossa conversa, ela conta que na ocasião o relator do PL na Câmara, deputado Angelo Vanhoni, estava presente e que ele recebeu o documento e acolheu a proposta dos surdos.



Figura 17: Patrícia Rezende e Sandra Patrícia entregam a proposta de alteração do PL nº 8.035/2010 redigida pela Feneis ao deputado Angelo Vanhoni

Fonte: Imagem concedida por Sandra Patrícia de Faria do Nascimento<sup>96</sup> – Foto: Fabio Selani

Retomando suas palavras:

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** [...] Ele estava em uma audiência pública e cada estado estava sendo representado e as pessoas iam lá:: falar e eu mandava na liderança surda de cada estado e aí levamos um documento da Feneis, e foi um monte de documento de cada estado<sup>97</sup>,

<sup>96</sup> Ao aceitar o convite para compor a banca de defesa e conhecer o conteúdo desta tese, a professora Dr<sup>a</sup> Sandra Patrícia de Faria do Nascimento compartilhou algumas imagens de seu acervo pessoal, consentindo-me o direito de intergrá-las ao texto, com a finalidade de complementá-lo e enriquecê-lo.

<sup>97</sup> No Relatório da Comissão Especial do PNE, de 05 de dezembro de 2011 – Substitutivo nº 1 do PL nº 8.035, consta a seguinte informação: “Seminários estaduais realizados nas seguintes cidades e datas: Imperatriz (MA), em 15/07/11, Florianópolis, (SC), em 15/07/11, Aracajú (SE), em 11/07/11, Cuiabá, (MT), em 08/07/11, Maceió, (AL), em 04/07/11, Manaus (AM), em 04/07/11, Porto Alegre (RS), em 27/06/11, Campo Grande (MS), em 17/06/11, Manaus (AM), em 10/06/11, Belo Horizonte (MG), em 10/06/11, Salvador (BA), em 09/06/11, Boa Vista (RR), em 27/05/11, Recife (PE), em 23/05/11, São Paulo (SP), em 01/09/11” (BRASIL, 2011).

foi muito legal. E quando eles pegaram eles perceberam que tinham vários documentos iguais, iguais, com tópicos iguais, e aí ele foi e recebeu. Por isso, ele percebeu que o movimento surdo foi de grande valor, também:: ((grande pausa, expressão de pensamento, coloca o dedo indicador sobre a boca, vira para o lado)) Também em 2011, 2012, nós fizemos uma carta denúncia. A carta denúncia da Feneis foi contra o MEC. E aí a liderança surda foi, foi entregue lá no Governo Federal e no dia 26 de setembro foi entregue para vários locais e isso sim chamou atenção, chamou bastante atenção. [...]

A partir de Lourenço (2013), descobri que documento mencionado por Patrícia se trata da “Proposta de emendas para o Projeto de Lei nº 8.035, de 2010, relativo ao Plano Nacional de Educação (PNE) – 2011-2020” (FENEIS, 2011e).

Nesse documento, a Feneis primeiro pontuou sua indignação com a anulação da voz dos surdos no processo deliberativo da Conae-2010:

Em 1880, no Congresso de Milão, quando também as reivindicações e propostas dos surdos de vários países foram desconsideradas, houve um prejuízo para os surdos que, durante 100 anos, foram proibidos de utilizar suas línguas de sinais nas escolas. [...] nesse momento, estamos vivenciando um neo-oralismo, quando o CONAE e as políticas atuais de escolas inclusivas querem também decidir o que acham melhor para nós, desconsiderando que somos os atores sociais mais importantes desse processo e que temos proposta educacional baseada em pesquisas e na nossa própria vivência das políticas educacionais que vêm sendo impostas autoritariamente e sem considerar nossas reivindicações. (FENEIS, 2011e, p. 2).

Feito isso, apresentou uma contraproposta com sugestões de emendas modificativas, substitutivas e aditivas para o PL, sob a seguinte declaração: “[...] como atores sociais diretamente envolvidos e sabedores do que realmente é melhor para nós, organizamos também emendas para o Projeto Lei nº 8.035, que definirá o PNE dos próximos dez anos.” (FENEIS, 2011e, p. 2). São elas:

Quadro 7: Emendas ao Projeto de Lei nº 8.035/2010 propostas pela Feneis (setembro/2011)<sup>98</sup>

PL nº 8.035/2010	Proposta da Feneis	Justificativa
Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou	EMENDA: MODIFICATIVA Universalizar, a partir dos seis meses de idade, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e, a partir dos quatro anos, o atendimento escolar aos estudantes com altas habilidades	Como 95% das crianças surdas são filhas de pais ouvintes que não conhecem a Língua de sinais brasileira - Libras - e devido ao fato da aquisição de uma língua de sinais ser a forma mais natural e eficaz para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças, [...] precisam de atendimento escolar, desde o primeiro ano de vida, em

Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=529945>. Acesso em: 12 jul. 2022.

<sup>98</sup> Ao elaborar as propostas de emendas com a finalidade de adicionar demandas próprias da comunidade surda, ao PL nº 8.035/2010, referente ao PNE, a Feneis se valeu das emendas já existentes apresentadas pelo Centro de Estudos, Educação e Sociedade (Cedes), no documento final do III Seminário de Educação Brasileira (SEB). As células do quadro sombreadas em cinza são emendas do Cedes retomadas da Conae-2010, que foram conservadas sem nenhuma alteração no documento da Feneis. (FENEIS, 2011e).

superdotação na rede regular de ensino.	ou superdotação na rede regular de ensino e ou escolas específicas, realizando censo Específico.	creches que possam propiciar a aquisição da Libras como Primeira Língua (L1).
4.3) Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos estudantes matriculados na rede pública de ensino regular.	<b>EMENDA: MODIFICATIVA</b> Expandir a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, ofertado por meio de diferentes formas de atendimento complementar, suplementar ou alternativo.	O texto do item 4.5 do PL 8.035 deixa em aberto a possibilidade de manutenção (e até de criação) de instituições especializadas de natureza substitutiva como parte da organização da educação brasileira. Essa é a melhor alternativa para os Surdos que lutam por Educação Bilíngue, tendo a Libras como L1 e português como Segunda Língua (L2), além do atendimento suplementar, caso os surdos queiram também ter acesso à modalidade oral do português, através de terapia de fala.
	<b>EMENDA ADITIVA</b> Garantir as condições políticas, pedagógicas e financeiras para assegurar o acesso à escola regular ou específica e a permanência com equidade e aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação básica e na educação superior e nas modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação profissional, educação do campo, quilombola e indígena).	[...] Entendemos e reivindicamos que a educação de Surdos esteja na mesma categoria da dos indígenas, ou seja: Educação Bilíngue. Daí a necessidade de um trabalho diferenciado com relação à escola regular que, considerando apenas os alunos ouvintes, é monolíngue, tendo o português como primeira língua e única língua de instrução. Esse enfoque didático-pedagógico não propicia a equidade para os surdos.
	<b>EMENDA ADITIVA</b> Ampliar a equipe de profissionais para o atendimento educacional especializado nas escolas públicas regulares ou específicas, garantindo professor auxiliar, intérprete/tradutor, guia intérprete, professor de Libras, de modo a viabilizar a permanência dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no processo de escolarização.	Em uma Escola Bilíngue, a Libras, como L1, será também a língua de instrução e será estudada, como disciplina, em todas as séries de escolaridade, como também o português que, sendo a L2, deverá ser trabalhada, como disciplina, em todas as séries com material didático-pedagógico específico e diferenciado. Esse ensino de português como L2 e da Libras como L1 exigirá profissionais para esse atendimento educacional especializado.
7.12) Estabelecer diretrizes pedagógicas para a educação básica e parâmetros curriculares nacionais comuns, respeitada a diversidade regional, estadual e local.	<b>EMENDA MODIFICATIVA</b> Estabelecer diretrizes curriculares para a educação básica, respeitada a diversidade regional, estadual e local, além das modalidades de ensino (educação de jovens e adultos, educação profissional, educação do campo, quilombola, indígena) e dos Surdos.	Para se estabelecer essas diretrizes, as especificidades das modalidades de ensino conduzirão a um diferencial nos princípios, objetivos e metas para o ensino em todo o país.
7.16) Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, nos termos da Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, e da Lei no 11.645, de 10 de	<b>EMENDA MODIFICATIVA</b> Garantir o ensino da história e cultura afro-brasileira, indígena e dos Surdos, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, da Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, da Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002	Em vários países, há décadas, vem sendo pesquisadas as comunidades surdas a partir de aspectos etnográficos, psicolinguísticos, sociolinguísticos, linguísticos, históricos e educacionais. Estes estudos têm constatado que, como pesquisadores ou pesquisados, os surdos

<p>março de 2008, por meio de ações colaborativas com fóruns de educação para a diversidade étnico-racial, conselhos escolares, equipes pedagógicas e com a sociedade civil em geral.</p>	<p>e seu Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, por meio de ações colaborativas com [...] assegurando-se a implementação do plano nacional de diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana, indígena e dos Surdos.</p>	<p>de todos os países apresentam-se e querem ser respeitados enquanto comunidades que possuem cultura, identidade e língua. A negação dessa visão endógena e peculiar aos surdos, representa uma não aceitação da diferença e imposição exógena do que se pensa ser melhor para o outro que não pode opinar e deve apenas aceitar.</p>
<p>8.1) Institucionalizar programas e desenvolver tecnologias para correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão parcial, bem como priorizar estudantes com rendimento escolar defasado, considerando as especificidades dos segmentos populacionais considerados.</p>	<p><b>EMENDA SUBSTITUTIVA</b> Estratégias: Institucionalizar a educação de 8.1- jovens e adultos em todas as redes públicas de ensino, criando condições de atendimento às especificidades que demandam o público a ser atendido [...]</p>	<p>Mantemos a mesma emenda substitutiva, salientando que a situação de alunos surdos na EJA é ainda mais delicada. Muitos surdos ainda chegam nessa modalidade de escola sem domínio da língua portuguesa (modalidades oral e escrita) e da Libras. Por isso, a inclusão desses alunos na mesma classe regular com ouvintes não é adequada, já que a maioria não está alfabetizada e nem tem conhecimento linguístico de conceitos elementares.</p>
	<p><b>EMENDA ADITIVA</b> Garantir, na educação superior, - 17 12.a transversalidade da educação especial, por meio da promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão.</p>	<p>No caso dos surdos, que têm a Libras como L1, deve ter uma prova específica de português como L2 e acessibilidade, através de intérpretes de Libras para esse exame e nas aulas após seu ingresso no curso aprovado que poderão garantir seu sucesso acadêmico. Há necessidade também de flexibilidade no processo de avaliação, podendo, os surdos realizar seus exames em Libras, como está previsto no Decreto 5626/2005.</p>
	<p><b>EMENDA ADITIVA</b> Garantir a definição de diretrizes nacionais para as instituições de ensino superior proporem cursos de formação inicial sobre educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além da Disciplina Libras, como constitutiva do programa estratégico do Sistema Nacional de Formação e de Valorização do Profissional da Educação, constando do Referencial Curricular Nacional</p>	<p>[...] em cumprimento ao Decreto 5.256/2005, a Disciplina Libras deverá ser uma das disciplinas obrigatórias nos cursos de licenciatura, e fonoaudiologia [...]. Os editais para concurso público para essa disciplina têm organizado o conteúdo programático para a área de Educação e não para a área de Ensino da Libras. Segundo o decreto, o profissional que trabalhará com essa disciplina deverá ter fluência e conhecimento metodológico para ensino da Libras.</p>
	<p><b>EMENDA ADITIVA</b> Universalizar a inserção de conteúdos programáticos e disciplinas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além da Disciplina Libras, nos cursos de formação de professores, como constitutiva do programa estratégico do Sistema Nacional de Formação e</p>	<p>Nessa formação, em cumprimento ao Decreto 5.256/2005, a Disciplina Libras deverá ser uma das disciplinas obrigatórias nos cursos de licenciatura, e fonoaudiologia, sendo seu conteúdo o ensino dessa língua para que esses profissionais possam se comunicar com seus futuros alunos surdos.</p>

	de Valorização do Profissional da Educação, constando do Referencial Curricular Nacional	
	<p style="text-align: center;"><b>EMENDA ADITIVA</b></p> <p>Assegurar, na formação continuada dos profissionais da educação, dos/das trabalhadores/as da educação do ensino regular, cursos de Libras, curso de Português como Segunda Língua, conteúdos referentes à inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.</p>	<p>Como os profissionais que trabalham com Educação Infantil e com Ensino Básico para Surdos, em sua maioria, não têm domínio da Libras, é necessário, nessa formação continuada, incluir cursos de Libras.</p> <p>Como esses profissionais não tiveram também em sua formação acadêmica, conteúdos referentes ao ensino de Português como Segunda Língua, é necessário também essa formação continuada.</p>
	<p style="text-align: center;"><b>EMENDA ADITIVA</b></p> <p>Universalizar a inserção da Disciplina Ensino de Português como Segunda Língua nos cursos de Pedagogia e de Letras, como constitutiva do programa estratégico do Sistema Nacional de Formação e de Valorização do Profissional da Educação, constando do Referencial Curricular Nacional</p>	<p>Para uma proposta de Educação Bilíngue ser bem-sucedida, é necessária uma formação adequada dos profissionais que irão trabalhar com o ensino de Libras e de português. Assim, é necessário incluir a Disciplina Ensino de Português como Segunda Língua para uma melhor compreensão do processo de aquisição de uma primeira língua e aprendizado de uma segunda língua, bem como para a produção de materiais didático-pedagógicos para ensino dessas duas línguas para os surdos.</p>

Fonte: Adaptado de Feneis (2011e, grifos meus).

Embora a proposta de emendas da Feneis ao PL nº 8.035/2010 contenha repetição de algumas recomendações já apresentadas no Documento Base da Conae-2010 e no anexo da carta reivindicatória da comunidade surda (maio/2011), meu intuito de socializá-las corresponde ao interesse de mostrar que numa perspectiva histórica, o enunciado surgido de maneira significativa não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. Ao contrário, ele surge desse diálogo como seu prolongamento, pois se conecta com os milhares de fios dialógicos existentes tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto da enunciação. (BAKHTIN, 2014).

Estabelecendo a interlocução entre as estratégias do PL, e os fatos ocorridos na Conae-2010, é possível constatar um gesto responsivo de recusa absoluta do MEC às demandas dos surdos, pois nem mesmo as emendas aprovadas em plenária nacional e incorporadas no Documento Final do evento foram consideradas, a saber: inclusão da Libras no currículo da Educação Básica, garantia da presença de tradutores e intérpretes de Libras, e professores de Libras nas escolas regulares com estudantes surdos matriculados, oficialização da profissão tradutor e intérprete de Libras, previsão dos estudos da Libras em cursos de formação inicial e continuada de professores, oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) diurna para

estudantes surdos, garantia de atendimento educacional à criança surda do 0 (zero) aos 3 (três) anos e participação de representantes da comunidade surda na formulação e execução de políticas linguísticas.

Analisando o texto da estratégia 4.4 do PL, juntamente com as estratégias elencadas no quadro 7, vejo escolhas sustentadas pelas forças centrípetas da língua, que funcionando como cúmplices do discurso monológico adotado pelo MEC, tendem a se opor ao heterodiscurso, as custas de contrapor, recusar, inibir e até mesmo condenar a voz social da comunidade surda para assegurar processos sócio-históricos e sociopolíticos de centralização.

Todavia, nesse cenário de disputas acerca de como os surdos devem ser educados, como atores sociais diretamente envolvidos e sabedores do que realmente é melhor para si, os surdos sinalizantes constantemente interpelam aqueles que querem decidir o que acham melhor para eles e com seus gestos responsivos centrífugos, mostram que a estabilidade da língua única é relativa e arranjada.

Quando em analogia a deliberação tendenciosa pelo método oral puro, ratificada no “Congresso de Milão”, em 1880, a Feneis acusa o MEC de uma atitude neo-oralista, porque entende que seus dirigentes impõem uma proposta educacional pseudo-inclusiva para os surdos e, sobretudo, porque desprezam os interesses da comunidade surda, para quem a política é endereçada, demonstra que no sucessivo desenvolvimento do diálogo acerca do delineamento da política educacional de surdos, os sentidos serão sempre lembrados e reviverão em forma renovada no novo contexto, colaborando para uma interpretação social viva (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018).

Com base em Silva (2017, p. 670), entendo que para a comunidade surda, advogar pelo bilinguismo e pedir para que os falantes monolíngues se acomodem à presença da língua de sinais no contexto estatal “[...] trata-se da possibilidade histórica de fazer uso de sua língua no contexto público, no ambiente científico, tecnológico, político etc.; de poder afirmar-se identitariamente de maneira positiva”. Diz respeito ao valor simbólico de ver, finalmente, reconhecido algo que por mais de um século foi tomado como errado, impuro, diabólico. “Enfim, se trata de reparar uma dívida histórica e de garantir que todos os cidadãos tenham os mesmos instrumentos de acesso à cidadania” (VARENNE, 2015<sup>99</sup> apud SILVA, 2017, p. 670).

---

<sup>99</sup> VARENNE, Fernand The human rights dimension and challenges of linguistic rights. *In: International Conference Integration and Exclusion: linguistic rights of national minorities in Europe, 2015, Vilnius. Anais Vilnius: SNPL, 2015. p. 39-56.*

Ao resgatar o processo de tramitação do PL nº 8.035/2010, o que de mais curioso Peroni e Flores (2014) destacam, é o fato de diferentes entidades<sup>100</sup> constatarem que a despeito de inúmeras mobilizações dos movimentos sociais terem impulsionado a incorporação de cerca de 2.900 emendas parlamentares<sup>101</sup> à primeira versão do texto, o Substitutivo<sup>102</sup> nº 1 apresentado pelo relator Angelo Vanhoni, em 06 de dezembro

[...] deixou muito a desejar, frustrando a sociedade brasileira com a apresentação de metas tímidas e estratégias pouco propositivas para os níveis, etapas e modalidades educacionais, desconsiderando parte substancial das recomendações presentes no Documento final da Conae. (PERONI; FLORES, 2014, p. 183).

Fruto da participação da Feneis para qualificação dos debates e definição de consensos quanto ao delineamento da oferta da educação bilíngue no PL, entre a primeira versão do texto, submetida à deliberação do parlamento, e o Substitutivo nº 1, de 05 de dezembro de 2011, já é possível verificar uma nova redação de estratégia, a saber: “4.7) Garantir a oferta de educação bilíngue para surdos em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, no atendimento escolar da população de quatro a dezessete anos.” (BRASIL, 2011d, p. 241).

Ainda que diminuta, essa redação principia a desvinculação da oferta da educação bilíngue da estratégia 4.4, que trata da acessibilidade, permitindo a compreensão de que na educação bilíngue de surdos, Libras não se trata de um recurso de acessibilidade, ofertado complementarmente pelo serviço de AEE.

Com base nesse diagnóstico, a sociedade civil como um todo, permaneceu mobilizada. Atenta a concessão do prazo para apresentação de mais uma rodada de contribuições ao Substitutivo nº 1, entre 6 e 14 de dezembro de 2011, se organizou garantindo outras 449

<sup>100</sup> A título de exemplificação, Peroni e Flores (2014) citam a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), a União Nacional dos Estudantes (UNE) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), entre outras.

<sup>101</sup> Conforme informado no Relatório da Comissão Especial do PNE - Substitutivo nº 1 do PL nº 8.035/2010, “Com intuito de recolher contribuições para o aperfeiçoamento da proposta, foram realizadas Audiências Públicas na sede da Câmara dos Deputados e, também, seminários nacionais e estaduais, que foram antecedidas por palestra realizada em 27 de maio de 2011, no plenário da Comissão Especial em Brasília”. Encerrado o prazo regimental, foram apresentadas 2.915 emendas. Entre essas, cinco foram desconsideradas por repetição e quatro foram retiradas de tramitação. Portanto, 2.906 emendas permaneceram como objeto de análise (BRASIL, 2011d). Segundo Peroni e Flores (2014), as emendas foram sistematizadas pela Undime, em trabalho de apoio à Comissão Especial do PNE. A composição da Comissão Especial pode ser consultada em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/conheca-a-comissao/membros>. Acesso em: 12 jul. 2022.

<sup>102</sup> “Emenda que visa à substituição da integralidade do texto de uma proposição principal por outro, promovendo alterações substanciais ou apenas formais em parte ou na totalidade do texto principal substituído”. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-legislativo>. Acesso em: 13 jul. 2022.

emendas<sup>103</sup> ao texto, devido ao apoio de vários parlamentares às sugestões apresentadas. Feito isso, de janeiro a abril de 2012, o relator Angelo Vanhoni construiu o novo texto do Relatório, validando 445 das 449 emendas analisadas.

Nessa rodada, entre rejeições e aprovações de emendas que foram sugeridas à estratégia 4.7 do Substitutivo nº 1, especificamente, o Substitutivo nº 2 ao PL nº 8.035/2010, expedido em 24 de abril de 2012, previu a seguinte redação: “4.6) Garantir a oferta, no atendimento escolar da população **de zero a dezessete anos**, de educação bilíngue para surdos, em Língua Portuguesa e em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, bem como a adoção do Sistema BRAILLE de leitura para cegos.” (BRASIL, 2012a, grifo meu).

Lida em paralelo com as petições da Feneis, essa terceira versão da estratégia ainda requereria aprimoramento, pois apesar da ampliação da faixa etária – uma entre as inúmeras reivindicações, em razão da preocupação com o desenvolvimento linguístico precoce –, vários pontos importantes como a definição do público beneficiário, demarcação da oferta da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda língua, e sinalização de ambientes linguísticos propícios ao desenvolvimento integral do estudante surdo, solicitados desde a Conae-2010, ainda estavam ausentes, implicando em interpretações inclinadas ao modelo pseudobilíngue orientado pela Secadi/MEC.

Disso resultou a permanência de contestações do movimento surdo ao texto, e como já mencionado nesta tese, em continuidade a mobilização, na mesma data em que saiu o Substitutivo nº 2 ao PL (24 de abril de 2012), a Feneis entregou as “Propostas para elaboração da Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos” (FENEIS, 2012) ao Governo Federal.

Ademais, buscando apoio direto da Ministra da Casa Civil, Gleisi Hoffmann, reiterou nesta proposta o anseio pela transformação legal-institucional das escolas especiais para surdos em Escolas Bilíngues Libras (L1) / Português-Escrito (L2) e pela “Criação de 5 (cinco) Colégios de Aplicação bilíngues (Libras (L1) / Português- Escrito (L2) em Universidades Federais, por meio de editais.” (FENEIS, 2012, p. 11).

De acordo com Stürmer e Thoma (2015), no que tange à demanda da Feneis por Colégios de Aplicação Bilíngues, a Secadi/MEC se manifestou contrária. No estudo publicado, as autoras contam que em resposta à entidade, o MEC reafirmou seu compromisso com a educação inclusiva, alegando por meio da Nota Técnica nº 34/2012: “Sobre a Política

---

<sup>103</sup> Informações obtidas no Substitutivo nº 2, divulgado em 24 de abril de 2012 pela Comissão Especial do PNE na Câmara. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=542181>. Acesso em: 12 jul. 2022.

Nacional de Educação Bilíngue para Surdos”, que no Artigo 24, parágrafo 2º da “Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência” (ONU, 1996) “[...] não está previsto nenhum tipo de escola especial” (STÜRMER; THOMA, 2015, p. 7). De acordo com a Nota:

[...] todas as pessoas com deficiência têm direito a estudar na comunidade em que vivem, em ambientes que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico e social e lhes oportunizem condições de igualdade com as demais pessoas. Portanto, a criação de colégios de aplicação bilíngues, a partir de referenciais e práticas de escolas especiais para estudantes surdos, não atende ao propósito de formular e disseminar conhecimentos referentes ao ensino, à pesquisa e à formação continuada, necessários aos processos de inclusão escolar nas escolas regulares que atendem estudantes surdos nos diversos municípios brasileiros (BRASIL, 2012, p. 3 apud STÜRMER; THOMA, 2015, p. 7).

Nesse ínterim, havendo recebido 155 destaques<sup>104</sup>, o Substitutivo nº 2 ao PL nº 8.035/2010, também foi submetido a reformulações. E, conforme apontado por Patrícia Rezende durante nosso bate-papo, o relator Angelo Vanhoni estava recebendo muita influência neste processo, mas acolheu a demanda dos surdos, porque percebeu que o movimento estava engajado e que seus anseios eram de grande valor.

Desse modo, a quarta versão do PL – Substitutivo nº 3<sup>105</sup>, de 25 de maio de 2012, pôde finalmente trazer um texto de consenso entre a Feneis e a Câmara, no que concerne a oferta da educação bilíngue, a saber:

4.6) Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua de Sinais Brasileira – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e deficientes auditivos de zero a dezessete anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 5626/2005 e dos artigos 24 e 30 da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema BRAILLE de leitura para cegos e surdocegos. (BRASIL, 2012b).

No entanto, a Carta Aberta, de 08 de junho de 2012, elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, veio mostrar que quem assume a gestão desviado do diálogo já corrente, pode colocar todos os avanços a perder. Pois, com a substituição do Ministro Fernando Haddad pelo Ministro Aloizio Mercadante na pasta da Educação, os discursos

<sup>104</sup> Conforme esclarecido no glossário de termos legislativos: “Destaque é um Instrumento regimental que permite a apreciação posterior de parte de proposição, de emenda ou de subemenda mediante requerimento aprovado pelo Plenário ou por comissão.” Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/legislacao-e-publicacoes/glossario-legislativo>. Acesso em: 13 jul. 2022.

<sup>105</sup> O Substitutivo nº 3 ao PL nº 8.035/2010, da Comissão Especial do PNE na Câmara, encontra-se disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=546099>. Acesso em 13 jul. 2022.

inclusivos pró encaminhamento de estudantes surdos para classes lusófonas voltaram a rondar o Congresso Nacional, ameaçando as conquistas angariadas pela Feneis junto à Câmara.

Nesse sentido, os autores da referida carta consideraram importante deixar claro para novo ministro que as escolas bilíngues de surdos têm como critério de seleção e enturmação, não a deficiência, mas a especificidade linguística cultural dos estudantes surdos, assinalada tanto na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), quanto na “Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência” (ONU, 1996) – ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009 (CARTA ABERTA ..., 2012).

No Ofício nº 065, de 27 de junho de 2013, encaminhado à então Presidenta da República, Dilma Rousseff, cujo o assunto foi uma solicitação de audiência com a presidenta para tratar da “[...] necessidade de ‘oxigenação’ das políticas educacionais e linguísticas para os surdos brasileiros” (FENEIS, 2013a), a então diretora da Feneis, Ana Regina Campello e Souza, e a diretora de políticas públicas educacionais Patrícia Luiza Ferreira Rezende denunciam:

[...] em maio de 2011, os surdos brasileiros foram a Brasília manifestar-se e continuam, em seus estados, reivindicando o direito de estudarem em Escolas Bilíngues e Classes Bilíngues em que as línguas de instrução sejam a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, além das Escolas Inclusivas já existentes.

Na ocasião, o pleito da Comunidade Surda passou pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad, que nos recebeu, nos ouviu, mas não acatou nossa demanda. Mais recentemente, nosso empenho tem estado no Plano Nacional de Educação – PNE. A FENEIS tentou agendar com o Ministro Mercadante e teve sua demanda reprimida e o seu direito usurpado por ações adversas da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECADI. O Ministro Mercadante sequer nos recebeu. (FENEIS, 2013a).

Não obstante, neste mesmo ofício as autoras salientam que contando com a sensibilidade do deputado Angelo Vanhoni, o texto acordado anteriormente foi mantido na quinta versão do PL nº 8.035/2010 – Substitutivo nº 4<sup>106</sup>, de 16 de junho de 2012, e assim sucessivamente, até tornar-se o Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 103/2012, em 25 de outubro de 2012, e seguir para deliberação no Senado Federal (SF)<sup>107</sup>.

<sup>106</sup> O Substitutivo nº 3 ao PL nº 8.035/2010, da Comissão Especial do PNE na Câmara, encontra-se disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=548196>. Acesso em 13 jul. 2022.

<sup>107</sup> Por meio do link: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/108259>, é possível consultar todas as informações relativas à tramitação do PLC nº 103/2012, incluindo documentos, emendas, comissões, matérias relacionadas e informações complementares. Acesso em: 13 jul. 2022.

### 3.3.2 Tramitação do Projeto de Lei da Câmara nº 103/2012 no Senado Federal

Durante a tramitação no Senado, a Feneis se manteve mobilizada, mas a estratégia 4.6 sofreu uma alteração determinante na Comissão de Assunto Econômicos (CAE), sob a deliberação do Senador José Pimentel (Partido dos Trabalhadores - PT/Ceará). Assim, onde se lia “[...] em escolas e classes bilíngues **e em escolas** inclusivas” (BRASIL, 2012b), passou a constar “em escolas e classes bilíngues inclusivas” (BRASIL, 2013b) – Emenda 1<sup>108</sup> ao PLC nº 103/2012 – CAE, de 28 de maio de 2013.

Tal decisão foi veemente questionada no Ofício nº 065, em que a Feneis, sob a jurisdição de suas autoridades máximas, indagou diretamente a Presidenta Dilma Rousseff:

O Deputado Federal Ângelo Vanhoni, com sua enorme sensibilidade, acatou nossos anseios na meta 4 de seu relatório sobre PNE – Plano Nacional da Educação, mas eis que o Senador José Pimentel, na Comissão de Assuntos Econômicos, **a pedido do governo**, numa comissão cujo mérito não reside na educação, altera a redação dada pelo Deputado Ângelo Vanhoni ao caput da Meta 4 e à estratégia 4.6. **Qual a intenção dessa inescrupulosa atitude, Senhora Presidenta?** (FENEIS, 2013a, grifos meus).

Unindo o dito ao não dito, isto é, lendo este texto orientada pelo seu contexto de produção, é possível perceber que a reação provocada na Feneis em virtude da alteração da estratégia 4.6 na Emenda nº 1 do SF, está relacionada com as premissas socioeconômicas empregadas na decisão. Para a Feneis, ao partir de uma iniciativa da Comissão de Assuntos Econômicos, a pedido do governo, a opção por suprimir a palavra do texto – em escolas e classes bilíngues ~~e em escolas~~ inclusivas –, modificando a estratégia 4.6, esteve preenchida da intenção de tratar escolas bilíngues e classes bilíngues como sinônimos do modelo denominado inclusivo na política preconizada pela Secadi/MEC, que diz respeito a dupla matrícula dos estudantes surdos em classes comuns no interior de escolas comuns do sistema de ensino regular e AEE no contraturno.

Uma intenção “inescrupulosa” do ponto de vista da entidade, primeiro porque coloca o poder econômico à frente dos interesses da sociedade civil. E segundo, porque se traduz em um novo retrocesso na compreensão de inclusão, após inúmeros debates e reavaliação das posições na Câmara. É como se apesar da revogação do Decreto nº 6.571/2008 pelo Decreto

---

<sup>108</sup> A Emenda nº 1 ao PLC nº 103/2012, da Comissão de Assuntos Econômicos no Senado Federal, encontra-se disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3983063&disposition=inline>. Acesso em: 13 jul. 2022.

nº 7.611/2011, a manutenção e/ou criação de escolas e classes bilíngues voltasse a ser ameaçada. Aliás, isso aparece explicitado no Ofício nº 065/2013, onde se lê:

**Quem responde tecnicamente dentro do Ministério da Educação pelas políticas na área da surdez** vem emitindo Notas Técnicas que seguem aos governos estaduais, às prefeituras municipais e ao Distrito Federal como meras orientações. Todavia, **impõem aos governantes restrições financeiras, caso essas orientações não sejam implementadas**. Mais que isso, são orientações infundadas, que ignoram as pesquisas acadêmicas e a voz da Comunidade Surda que luta e clama por uma educação que lhes ofereça a isonomia com os demais cidadãos.

[...]

A FENEIS não precisaria explicar que quando se fala em inclusão, é preciso falar e aceitar o discurso sobre a diversidade. **A inclusão só será plena no dia em que a diversidade for respeitada em suas especificidades. Partir dessa premissa levamos a impedir que um único modelo “dito inclusivo” seja imposto às distintas realidades dos surdos** matriculados nas escolas desse Brasil afora.

Que inclusão é essa, Vossa Excelência? Essa inclusão é excludente.

[...]

Queremos lembrar, Vossa Excelência, que o pedido da Comunidade Surda Brasileira parte de um Direito Humano. Não há como decidir “Nada sobre nós (surdos), sem nós (surdos)!” (FENEIS, 2013a).

A título de complementação, retomo ainda os argumentos apresentados em documentos anteriores, em que a comunidade surda conclama o mesmo direcionamento dado as políticas educacionais dos indígenas e quilombolas para as políticas de educação de surdos, sob a justificativa de que:

[...] os surdos de todos os países apresentam-se e querem ser respeitados enquanto comunidades que possuem cultura, identidade e língua. A negação dessa visão endógena e peculiar aos surdos, representa uma não aceitação da diferença e imposição exógena do que se pensa ser melhor para o outro que não pode opinar e deve apenas aceitar. (FENEIS, 2011e, p. 6).

As interpelações da Feneis, feitas diretamente à presidenta Dilma, remetem-me novamente ao ensaio “Sobre as fronteiras entre a poética e a linguística”, de Valentin Volóchinov (1930), na passagem em que diz: “Toda avaliação, por mais insignificante que seja, expressa uma situação social: ela está relacionada com o objeto, mas ao mesmo tempo ressoa nela o desafio ao inimigo e o apelo aos amigos.” (VOLÓCHINOV, 2019, p. 216).

Digo isso, pois posteriormente a apresentação da Emenda 1 e a rejeição da Feneis ao texto da estratégia 4.6, os ânimos se acirraram ainda mais entre a entidade e o Senado Federal quando, em 25 de setembro de 2013, o Senador Vital do Rêgo apresentou a terceira versão do

PLC nº 103/2012 – Emenda nº 2<sup>109</sup>, da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ), com a seguinte redação:

4.6) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, **em escolas e classes bilíngues**, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos; (BRASIL, 2013c, p. 16, grifo meu).

Em resposta à essa decisão, a Feneis emitiu a “Nota sobre educação de surdos na Meta 4 do PNE” (FENEIS, 2013b), na qual declarou abertamente

[...] à Presidência da República, ao Ministro da Educação, à Ministra da Casa Civil, à Ministra dos Direitos Humanos, aos Senadores, aos Deputados Federais e demais autoridades do País, à imprensa, e ao povo brasileiro em geral, que **NÃO CONCORDA** com a proposta do MEC, qualificada de consensual (sem o ser, pois a FENEIS dela não participou), apresentada no dia 18 de setembro de 2013 ao SENADO para a META 4 do PNE – Plano Nacional da Educação, em tramitação no Congresso Nacional, a propósito do relatório sobre o PNE apresentado pelo Senador Relator Vital do Rêgo, da Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ). (FENEIS, 2013b, grifos das autoras<sup>110</sup>).

Conforme explicitado neste trecho da Nota, a decisão do senador Vital do Rêgo foi induzida pelo MEC, de quem ele recebeu a nova sugestão de redação da estratégia para incorporar ao Substitutivo ao PLC nº 103/2012, da CCJ, que viria se tornar o PNE.

Contando com o apoio da Confederação Brasileira de Desportos Surdos (CBDS) e do “Movimento Surdo em favor da Educação e Cultura Surda”, a Feneis entendeu que esse foi mais um dos jogos perversos de manipulação das palavras em textos que traduzem as disputas no sentido de conceituar erroneamente a educação bilíngue de surdos (FENEIS, 2013b). Porque na compreensão das três organizações mencionadas, a intenção por trás da supressão da palavra inclusivas (~~inclusivas~~) no texto, era de fazer escolas e classes bilíngues coincidirem com o modelo de “[...] escolas comuns, contando, apenas com a presença de intérpretes de Libras.”

Em nota:

<sup>109</sup> A Emenda nº 2 ao PLC nº 103/2012, da Comissão de Constituição e Justiça do Senado Federal, encontra-se disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3984655&disposition=inline>. Acesso em 13 jul. 2022.

<sup>110</sup> Pelo que pude constatar ao final do texto, a autoria da “Nota sobre educação de surdos na Meta 4 do PNE”, é atribuída a Regiane Lucas (Assessora de Imprensa da Feneis, à época), Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (Doutora em Linguística e Assessora da Diretoria de Políticas Educacionais da Feneis, à época) e Ana Paula Jung (Assessora da Diretoria de Políticas Educacionais da Feneis, à época).

O MEC tem usado o discurso de que chegou a um consenso com as entidades representativas sobre um novo texto para a estratégia 4.6, que é a que trata da educação dos surdos, no entanto, nós, a FENEIS juntamente com CBDS, maiores entidades representativas dos surdos no País, temos sido silenciados e nossos argumentos têm sido desconsiderados na construção do texto do PNE no Senado.

Afirmamos que nenhum outro segmento de deficiência e ou gestores e autoridades públicas podem nos impor a educação que não foi decidida por nós.

[...]

**AFIRMAMOS QUE QUEREM ESMAECER A NOSSA CONQUISTA E QUEREM IR CONTRA O QUE ESTABELECE NO DECRETO 5625/2005: QUE ESCOLAS BILÍNGUES SÃO UMA COISA E ESCOLAS COMUNS DA REDE REGULAR DE ENSINO SÃO OUTRA COISA (Cf. Artigo 22-II). NÓS, SURDOS, PRECISAMOS DE NOSSAS ESCOLAS E CLASSES BILÍNGUES! CONCLAMAMOS A QUE OS EDUCADORES E A SOCIEDADE NOS AJUDEM A DEFENDER O DIREITO QUE TEMOS DE ADQUIRIR A NOSSA LÍNGUA EM UM AMBIENTE LINGUISTICAMENTE FAVORÁVEL** – o que uma escola comum nunca poderá propiciar. (FENEIS, 2013b, grifos das autoras).

Ao declarar que a alteração do texto não foi consensual, no trecho “Afirmamos que nenhum outro segmento de deficiência e ou gestores e autoridades públicas podem nos impor a educação que não foi decidida por nós”, a Feneis nos traz indícios de que a redação acordada pelo MEC e encaminhada ao Senado, considerou interesses de outros grupos ligados à entidades representativas de pessoas com deficiência que defendem uma leitura distinta dos princípios inclusivos e que, naquele contexto, melhor respondiam aos interesses de Secadi.

Perante esta constatação, compreendo também que as palavras seguintes, registradas em caixa alta e negrito, soam como palavras de ordem e servem para frisar que uma educação que não foi decidida pelos surdos, não pode ser imposta aos surdos. De mais a mais, no tom em que são escritas, as palavras deixam transparecer a reação já exaltada e exausta daqueles que como destinatários da política se põem a gritar para tentar serem ouvidos em uma decisão em que sua voz deveria ter total relevância.

A Nota da Feneis informa que os três modelos – escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas –, incluídos pelo relator Angelo Vanhoni no Substitutivo ao PL nº 8.035/2010, na Câmara, foram aprovados em dezembro de 2012, durante a “III Conferência Nacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada pela Secretaria Nacional de Direitos Humanos da Presidência da República”. Mesmo assim, devido ao forte *lobby* da Secadi/MEC, nos bastidores do Senado, as proposições da Meta 4, especialmente a estratégia 4.6, foram alteradas à revelia do que demanda o “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”.

De que adiantam as conferências, se as propostas aprovadas nesses espaços democráticos de participação não são levadas em consideração pelo próprio governo que as propõe? (FENEIS, 2013b).

Em nosso diálogo, quando perguntei para Patrícia Rezende sobre o que se recordava do seu envolvimento com o PNE, entre outras situações já mencionadas, ela abordou a questão da alteração da estratégia 4.6 no Senado Federal, enfatizando sua participação na audiência pública da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE), presidida pelo relator Álvaro Dias (Partido da Social Democracia Brasileira - PSDB/PR), em 05 de outubro de 2013.

Conforme consta na página de notícias do Senado Federal<sup>111</sup>, a 6ª Audiência Pública<sup>112</sup> foi realizada com a finalidade de debater o resgate do texto aprovado pela Câmara dos Deputados para a Meta 4 – Educação Especial/Inclusiva no PLC nº 103/2012, e serviu como oportunidade para Patrícia, em nome da Feneis e da comunidade surda, advogar pela retomada do texto da estratégia 4.6 também, como pode ser observado a seguir:



Figura 18: 6ª Audiência Pública no Senado Federal – PLC nº 103/2012 (Meta 4)  
Fonte: Agência Senado – Foto: Pedro França/Agência Senado

<sup>111</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2013/11/05/maioria-de-participantes-de-audiencia-publica-na-ce-defende-texto-da-camara-para-meta-4-do-pne>. Acesso em 14 jul. 2022.

<sup>112</sup>A Comissão, reunida no dia de hoje, realiza a 6ª Audiência Pública para instruir o presente projeto, com a presença dos seguintes convidados: Excelentíssimo Senhor Vice-Governador e Secretário de Educação do Estado do Paraná, Flávio Arns; Senhora Patrícia Luiza Ferreira Rezende, Diretora de Políticas Educacionais da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS; Senhor José Turozi, Vice-Presidente da Federação Nacional das APAES; Senhora Eugênia Augusta Gonzaga, Procuradora Regional da República da 3ª Região; Senhora Rosângela Machado, Gerente de Educação Inclusiva da Secretaria Municipal de Florianópolis - SC; Senhora Ana Cristina Correia e Silva, Vice-Diretora do Centro de Ensino Especial 01 de Brasília; e Senhora Macaé Maria Evaristo dos Santos, Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação - SECADI/MEC.

Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/108259#informacoes>. Acesso em: 14 jul. 2022.



Figura 19: Encontro com o senador Álvaro Dias

Fonte: Imagem concedida por Sandra Patrícia de Faria do Nascimento

**Pesquisadora (17/09/2020):** [...] quando você participou da Conae e do Plano de Educação, você representou alguma instituição? Você lembra como foi?

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Em 2013, NOS:::sa, você viu? Eu puxei o microfone na votação ((intérprete e pesquisadora riem)).

**Intérprete (17/09/2020):** ((dando risada)) Eu adoro quando ela conta essa história, adoro, adoro.

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Antes eu tentei conversar com o senador ((soletra o nome do senador)) Álvaro Dias. Ele era responsável, ele era o relator responsável pela comissão de Educação própria do Senado. Então::, aí ele falou: “Eu vou ver, eu acho que o MEC tem razão, eu não sei se isso pode, se posso aceitar a proposta dos sur:::dos”, ele explicando, explicando e aquilo foi me enraivecendo, foi me transtornan::do. Aí, no mesmo dia, o MEC fez de um jeito:: utilizou uma estratégia pra esconder, pra tirar o meu nome da mesa, da composição da mesa pra fazer uma fala. Aí nós:: na banca da comissão não aceitaram o meu nome, mas antes tinha um deputado ((soletra o nome do deputado)), o Eduardo Barbosa: “Ué, não tem cadeira para convidar a Patrícia não? Eu então vou tirar o meu nome e aí coloca a Patrícia”. Aí:: a comissão foi, aceitou e me convidaram pra participar dessa mesa. Então eu já tava como né, ficando nervosa, porque o MEC queria fazer qualquer coisa, queria fazer de forma escusa, entendeu? Através de *lobby*, de conversinhas, eu já não estava gostando disso, isso já tava me enraivecendo. Aí ca::da pessoa falando, falando, falando ... Na hora do meu momen::to, eu puxei o microfone mesmo, eu já tava:::, aí sentei::. No final, o Álvaro Dias estava sentado do meu lado, aí ele foi e escreveu pra mim né, escreveu assim né: “Você representa muito bem a comunidade surda. Eu vou aceitar a sua proposta”, e aí eu fiquei aliviada com isso né, entendeu?

**Pesquisadora (17/09/2020):** ((suspira com a mão no peito expressando alívio)) Ainda bem que você puxou o microfone então ((sorri)).

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Éh::, o principal foi essa minha ação.

**Pesquisadora (17/09/2020):** ((oralizando e sinalizando)) Você teve um papel muito importante.

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Aí, também tinha a deputada:::, tinha o senador, tinham vários senadores. Engraçado porque o MEC, o PT::, era o governo do PT, mas os deputados e senadores do PT também ouviram a gente. Entendeu? Isso é que era engraçado, o governo era do PT, porque o MEC, o governo era do PT, mas os senadores e os deputados não concordavam com aquela proposta e conseguiram ouvir os surdos, entendeu? Então o PT pensa de forma igualitária? Eles pensam de forma igualitária? Não, não é isso, cada um pensa de forma diferente. Então ... aí o ((faz o sinal do senador)) Lindbergh Farias, que era senador na época né, ele estava como senador, o/ele falou pra mim né, no auditório, na audiência: “Eu

não tô acreditando! Por que o MEC não ouviu a comunidade surda, não ouviu o movimento surdo? Os surdos querem isso, isso, isso, mas por que que o MEC não aceita?” O Lindbergh falou isso também na época, sabe? Cada um teve uma fala importantíssima, enfim ... foi uma luta, não foi fácil. E aí no PNE foi colocado escola bilíngue e eu fiquei aliviada, falei ok, a Dilma assinou, foi ótimo, mas::

Fruto do impacto causado pela movimentação da Feneis a partir das ações supracitadas, o texto proposto na Câmara foi retomado na redação final do Substitutivo do Senado ao PLC nº 103/2012, o qual foi aprovado em 17 de dezembro de 2013, pelo presidente da casa, senador Renan Calheiros (Movimento Democrático Brasileiro - PMDB/AL), e remetido à Câmara dos Deputados, em 31 de dezembro de 2013<sup>113</sup>. Vejamos:

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 alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, **em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas**, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos; (BRASIL, 2013d, p. 11, grifo meu).

Na Câmara, o texto da estratégia permaneceu nos moldes compactuados entre as instâncias governamentais e a Feneis, de forma a permitir um alargamento do entendimento acerca do que significa um ambiente linguisticamente favorável ao desenvolvimento da bilinguagem e da identidade dos surdos.

Em outras palavras, as escolas e classes bilíngues foram contempladas e, em último caso, devido à realidade dos municípios de pequeno porte e ao direito constitucional de escolha resguardado às famílias e/ou ao próprio estudante, a opção pelas escolas inclusivas foi ponderada.

Abaixo compartilho a definição dos três modelos que aparece apresentada na “Nota sobre educação de surdos na meta 4 do PNE”, expedida pela Feneis:

**as escolas bilíngues** (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);  
**as classes bilíngues** (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos). Podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;

<sup>113</sup> Redação Final de Plenário – Projeto de Lei Ordinária. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3985576&ts=1630431415026&disposition=inline>. Acesso em: 14 jul. 2022.

*as escolas inclusivas*, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e, são matriculados duas vezes (dupla matrícula). (FENEIS, 2013b).

Depois desse longo processo de negociações, a Lei Ordinária foi finalmente aprovada pela Câmara, em 03 de junho de 2014, e seguiu para o executivo sendo sancionada, sem vetos, pela Presidenta Dilma Rousseff, em 25 de junho de 2014, sob a identificação de Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014) e dá outras providências.

Durante os diálogos com os interlocutores realizados neste estudo, ao solicitar que compartilhassem uma avaliação pessoal a respeito da redação final da estratégia 4.7, obtive as seguintes respostas:

**Pesquisadora (17/09/2020):** [...] Ali na estratégia 4.7 tem alguns pontos né, eles colocam quem é o público [...], também uma faixa etária que é do zero aos dezessete anos e também os espaços né? a escola bilíngue ou a classe bilíngue ou a escola inclusiva. Pra você, como você pensa essa organização?

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Você sabe por que três? Por quê? Porque o Brasil é imenso, o Brasil é Imen::so, e aí tem mui::tas cidades com pouquíssimos surdos, não tem como você pensar numa escola bilíngue pra todos os surdos, também a gente tem que respeitar a escolha familiar, entendeu? Então, por isso que tem esses três pontos, sabe? A gente não pode/não pode estar tudo fechado, tem que ser tudo de uma forma bem ampla. Mas eu prefiro escola bilíngue, pra mim é o melhor caminho mesmo.

**Pesquisadora Rezende (17/09/2020):** Entendi.

**Pesquisadora (01/10/2020):** Então, na estratégia 4.7 fala da oferta da educação bilíngue em três espaços diferentes: na escola bilíngue, na classe bilíngue ou nas escolas inclusivas.

**Neivaldo Zovico/SP (01/10/2020):** Três, três, três ((sinaliza três)).

**Pesquisadora (01/10/2020):** Isso, três lugares diferentes. Na sua opinião::, ficou bom assim? Você concorda com o jeito que ficou o texto? E também a idade, de 0 a 17 anos?

**Neivaldo Zovico/SP (01/10/2020):** Na minha opinião seria escola bilíngue e sala bilíngue, só, ((sinaliza dois)), escola inclusiva não. Esses dois seria o correto. Teve muita briga pra entrar as escolas inclusivas, mas ficar esses dois modelos, escola bilíngue e sala bilíngue seria melhor, só que acabou entrando aí a escola inclusiva, mas o mais importante é a escola bilíngue. Nós conseguimos esses três né. Na minha opinião tá tudo bem. Depende de cada estado, de cada região::, se tem um surdo, se tem três surdos, se tem mais surdos, tudo depende. Se tem um surdo só naquela região como um todo, não tem o porquê fazer uma escola bilíngue. Nesse caso, o importante são as propostas político pedagógicas para o surdo com o uso da sua língua. O problema é que o governo não tá preocupado com a educação, a educação tá jogada, eles não estão nem aí pra educação. Esse é o maior problema, é o desprezo do governo com a educação, a preocupação com a redução das verbas né. Eles não estão preocupados em melhorar o ensino, eles só estão preocupados com os cortes, redução de verbas e, com isso, a educação vai perdendo força.

**Pesquisadora (09/03/2021):** E além da estratégia 4.7 você conhece as outras que estão no PNE, teria alguma que você gostaria de destacar? ((Rosely consulta o arquivo do PNE que está aberto em seu computador)).

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** Não, éh::, só uma coisa, vou tentar buscar aqui que é a::: ((pequena pausa para consulta do arquivo)). Todas as informações que:: eram vários textos né?

e enxugou bastante pra poder caber aí na estratégia 4.7, e o meu receio é o entendimento, é a interpretação que podem ter desse texto. Eu, Rosely, que tenho os conhecimentos, eu vejo aqui né que menciona a escola bilíngue ou classes bilíngues ou que tem a possibilidade de inclusão, mas aí a interpretação disso ainda vem gerando a defesa da educação inclusiva, isso tudo gira em torno do investimento, é custo, é dinheiro envolvido, então::, pra gente que tem conhecimento, convive com a pessoa surda, pessoas surdo-cegas, eu acho que é um texto que contempla sim, mas tem a questão da interpretação.

**Vinícius/SP (10/11/2020):** [...] eu vi o jeito que eles escreveram né, as estratégias que eles utilizaram pra dizer assim “Ah, a escola bilíngue continua”, mas como eles colocaram as outras opções e também não tem a obrigatoriedade, o que acaba acontecendo? O pessoal acaba acreditando mais na escola inclusiva, parece que misturar surdo e ouvinte é importante, mas o problema é que o surdo tem diferença, tem sua própria identidade. [...] em 2018, perai, desculpa, de 2017 até 2018, eu participei/eu fui atuante na Secretaria de Educação aqui no município de São Paulo, e atuava na Educação Especial, e eu conversa com o pessoal e eu não entendia porque o pessoal não queria escola bilíngue e olha o que o pessoal dizia: “Ah, mais importante é a inclusão, os surdos e ouvintes precisam estar juntos pra se comunicar, nós ficamos preocupados com o futuro”, e eu falava: “Me desculpa, eu cresci numa escola inclusiva e eu não aprendi nada, só fui aprender numa escola bilíngue”. Nós temos uma porcentagem que comprova que o aluno precisa se desenvolver primeiro na sua língua, no caso dos surdos é a língua de sinais, e a gente precisava tentar mudar e a grande maioria dizia que não. O problema também é o Ministério da Educação né? [...]. Por exemplo, em São Paulo, eu conversando com o MEC e é claro que ele tem ali uma verba destinada à educação, eu vi que era em torno de 8 milhões mais ou menos, com o objetivo de estimular a educação inclusiva, não é a educação bilíngue, não é, a educação bilíngue teria que ser com investimento do município, dinheiro do município né, mas a inclusão tem o investimento que vem do governo federal que é muito mais forte, e o município, muitas das vezes, não quer gastar com escola bilíngue, entende?

A partir das avaliações compartilhadas pelos quatro interlocutores surdos, fica explícita a predileção de cada um deles pela escola bilíngue. Confirmando a afirmação já antecipada por mim, Patrícia, Neivaldo e Rosely, registaram a importância de se conceder as escolas inclusivas como uma alternativa para as famílias e para os municípios com estatística diminuta de estudantes surdos. Contudo, testemunhando as realidades locais, Neivaldo, Rosely e Vinícius tocaram em um ponto contundente que tem convertido aquilo que o movimento surdo concebe como exceção em tendência, contra a vontade dos surdos e mediante o incentivo do MEC.

Trata-se do investimento econômico, sem o qual nada de pode fazer. Mas que apesar do enfrentamento da Feneis às decisões tomadas pela Comissão de Assuntos Econômicos do Senado Federal (CAE-SF), continuou inclinado para a manutenção e ampliação do AEE, provando o que o movimento surdo havia cogitado quando por meio da Emenda nº 1 ao PLC nº 103/2012, houve a tentativa do SF, a mando do MEC, de fundir as escolas e as classes bilíngues com as escolas inclusivas.

Esse artifício utilizado pelo MEC fica explícito na fala de Vinícius, quando diz: “[...] de 2017 até 2018, eu participei/eu fui atuante na Secretaria de Educação aqui no município de

São Paulo, e atuava na Educação Especial [...] eu conversando com o MEC e é claro que ele tem ali uma verba destinada à educação, eu vi que era em torno de 8 milhões mais ou menos, com o objetivo de estimular a educação inclusiva, não é a educação bilíngue, não é, a educação bilíngue teria que ser com investimento do município, dinheiro do município né, mas a inclusão tem o investimento que vem do governo federal que é muito mais forte, e o município, muitas das vezes, não quer gastar com escola bilíngue, entende?”

A esse respeito, Fernandes e Moreira (2014), Garcêz (2015) e Rezende (2016), ponderam que ao tentar equilibrar tensões entre concepções distintas acerca da educação inclusiva bilíngue do estudante surdo, o próprio Decreto nº 7.611/2011 – concebido em razão da revogação do Decreto nº 6.571/2008 –, tem atravancado a consolidação da oferta da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues, porque apesar de fazer jus a isto que recomenda o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), o documento secundariza o papel da língua de sinais ao qualificar a Libras como um recurso de acessibilidade para surdos (FERNANDES; MOREIRA, 2014), orienta a provisão da Educação Especial *preferencialmente* na rede regular de ensino (GARCÊZ, 2015, grifo da autora) e incentiva financeiramente os gestores municipais e estaduais de educação à estimularem a dupla matrícula das crianças surdas em escolas regulares, porque essa opção duplica o repasse de recursos por número de matrículas às respectivas secretarias de educação, diferentemente do que ocorre se o estudante surdo estiver matriculado uma única vez em uma escola regular bilíngue (REZENDE, 2016).

### **3.3.3 O Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**

No intervalo de tempo entre a 6ª Audiência Pública no Senado Federal e a aprovação do PNE (Lei nº 13.005/2014), outra conquista importante para o “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, foi a elaboração do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, concluído em 27 de fevereiro de 2014<sup>114</sup>. Providência que foi reivindicada ao MEC em 19 de maio de 2011,

---

<sup>114</sup> Membros do GT: Adriana da Silva Thoma (UFRGS), Ana Regina e Souza Campello (UFRJ), Carolina Ferreira Pêgo (UFSC), Enilde Leite de Jesus Faulstich (UnB), Gladis Teresinha Taschetto Perlin (UFSC), Janaína Thaines Moreira (MEC), José Nilton de Souza Filho (Undime), Marianne Rossi Stumpf (UFSC), Marlene de Oliveira Gotti (Secadi/MEC), Nídia Regina Limeira de Sá (UFAM), Patrícia Luiza Ferreira Rezende (Ines), Regina Maria de Souza (Unicamp), Ronice Muller de Quadros (UFSC), Rosana Cipriano (Secadi/MEC), Shirley Vilhalva (Seduc/MS), Solange Rocha, Vera Lúcia Gomes Carbonari (Seduc/MS). Colaboradores: Cynthia Braga Silva (SEB/MEC), Letícia Regiane da Silva Tobal (UFSC), Maria Cristina Viana Laguna

durante as manifestações em Brasília, e atendida somente em 30 de outubro de 2013, com a designação do Grupo de Trabalho (GT) através das Portarias nº 91/2013 e nº 1.060 do MEC/Secadi.

Como o próprio título indica, no referido texto os autores advogaram pelo deslocamento da educação de surdos do campo da Educação Especial, onde observam a surdez circunscrita a lógica patológica e práticas comprometidas com o reparo para o surdo e seu corpo, e se dedicaram a abertura para pensar o surdo no âmbito das políticas linguísticas, circunscrevendo a diferença de ser surdo – como elemento nucleador de um povo ou comunidade, com cultura própria (BRASIL, 2014a).

De acordo com o GT:

A escolarização dos surdos pede imediata revisão de sua política de base, já que a atual política reforça premissas que já sustentaram outras modalidades de escolarização que fracassaram (as escolas especiais com seriação dupla interrompida no ensino primário ou fundamental; as escolas de integração com classes de reforço, e agora, como variante do período integracionista são disponibilizadas as escolas inclusivas com AEE etc). Em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão. É essa a lógica a ser rompida.

Desse modo, a escolarização dos surdos não pode estar vinculada à condição auditiva do estudante, embora a ele deva ser garantido, na área da saúde, o acesso à oralização em suas modalidades (próteses interna e externa - implante coclear e AASI) com suporte vinculado ao espaço clínico e suporte pedagógico vinculado ao espaço escolar. (BRASIL, 2014a, p. 3).

Reportando-se aos Artigos 4º (§ 3º) e 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência” (ONU, 2006), ratificada no Brasil pelo Decreto nº 6.949/2009, e acrescentando a recomendação do Artigo 24 da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), quanto ao direito das comunidades linguísticas de decidir “[...] qual deve ser o grau de presença da sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis de ensino no interior do seu território” (UNESCO, 1996, p. 33) aos seus argumentos, os membros do GT reiteraram o direito das entidades representativas das pessoas com deficiência de serem consultadas por instâncias governamentais e envolvidas na formulação de políticas que lhes dizem respeito e o reconhecimento legal da especificidade linguística dos surdos. Orientados por essas normativas, exploraram a seguinte questão:

Se os surdos constituem uma comunidade linguística, e se têm o direito de decidirem a forma como seria a participação de sua língua em todos os níveis de ensino, se esta

escolha aponta uma educação bilíngue, então quais seriam os dispositivos de governo para vinculá-los à educação especial? (BRASIL, 2014a, p. 4).

E foi assim que traçaram subsídios para “[...] orientar a construção de uma política educacional bilíngue, preferencialmente em escolas e classes bilíngues, com tempo integral dos alunos na escola, considerando as especificidades culturais e linguísticas dos sujeitos surdos.” (STÜRMER; THOMA, 2015, p. 3).

Em nosso bate-papo realizado em 21 de outubro de 2020, enquanto falávamos a respeito das estratégias relativas à educação de surdos aprovadas no PNE (2014), e perguntei sobre as expectativas do movimento surdo em relação ao que ficou estabelecido no texto, Clarissa Fernandes reportou-se ao Relatório supracitado para tecer as seguintes considerações:

**Pesquisadora (21/10/2020):** [...] as estratégias que aparecem dentro do Plano trazem quais expectativas para o movimento hoje?

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** [...] a escola bilíngue, ela é uma educação regular, ela não pertence a Educação Especial, há anos que nós estamos pedindo pra retirar a educação de surd/a educação bilíngue da modalidade de Educação Especial. Não é o nosso caso, nós queremos ter uma modalidade de educação como é a educação do campo, como é a educação quilombola, como é a educação indígena, por diferenças culturais e linguísticas, essa é a educação que nós buscamos. [...] . Estarmos atrelados à Educação Especial foge da nossa linha de luta, da nossa linha de trabalho. Ah, o Relatório da educação bilíngue de 2013/2014 aponta que a educação bilíngue, a escola bilíngue não pertence a Educação Especial, nós precisamos quebrar esse paradigma de compreensão de como é esse processo.

Compreendo que ao ser indagada sobre as expectativas trazidas pelo PNE, o que Clarissa faz ao citar o “Relatório” de 2013-2014, e pontuar que há anos o movimento surdo está pedindo pela desvinculação da educação bilíngue da Educação Especial e sua legitimação como uma modalidade de educação específica, é enfatizar que se passaram seis anos da publicação do documento, bem como do PNE, e que a promessa de garantia das escolas e classes bilíngues permanecerá obstruída enquanto perdurar o paradigma de compreensão acerca da surdez como uma anomalia a ser corrigida e, como efeito, as diferenças linguísticas, socioculturais e educacionais não forem admitidas.

Transferindo as palavras de Calvet (2007) e Oliveira (2016) para este contexto, eu diria então, que fazer política de educação bilíngue de surdos no âmbito das políticas linguísticas, pela própria noção de intervenção em defesa do direito que os estudantes surdos têm a interlocução em língua de sinais e ao aprendizado da língua escrita do Estado, é atuar para um mundo mais justo e mais aberto à ecologia de saberes humanos.

É reconhecer que também no campo do uso das línguas há constantemente assimetrias de poder que favorecem a uns e calam os outros, assimetrias que constantemente combateremos com os instrumentos da planificação ou planejamento linguístico, numa guerra que finalmente não temos (historicamente) como ganhar definitivamente, mas na qual podemos vencer muitas batalhas importantes, “combatendo o bom combate”. (OLIVEIRA, 2016, p. 386).

Com Bakhtin (2014, p. 82), é possível considerar que

Em cada momento da sua formação a linguagem diferencia-se não apenas em dialetos linguísticos, no sentido exato da palavra (formalmente por indícios linguísticos, basicamente por fonéticos) mas, o que é essencial, em línguas socioideológicas: sócio-grupais, “profissionais”, “de gêneros”, de gerações, etc. [...] E esta estratificação e contradição reais não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica: a estratificação e o plurilinguismo ampliam-se e aprofundam-se na medida em que a língua está viva e desenvolvendo-se; ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua; ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação.

Vimos nesta seção, que durante mais de cinco anos de negociações entre a Feneis e o Estado, desde as deliberações desencadeadas pelo Documento Referência nas etapas preparatórias da Conae-2010, em 2009, até a aprovação da Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, o espaço e o traço da educação bilíngue de surdos no PNE (2014) foi construído sob pressão e tensão.

Em termos de configuração de uma política de educação bilíngue de surdos, muito do que foi discutido culminou no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014a). Todavia, esse protótipo ficou em suspenso, primeiro porque, e o mais importante, a despeito do que foi pontuado pelos membros do GT no referido documento, a educação de surdos permaneceu vinculada à modalidade de Educação Especial. Segundo, porque o MEC continuou utilizando artifícios para fomentar a dupla matrícula dos estudantes surdos em classes lusófonas sob acompanhamento de intérprete ou de professor especialista do AEE, e em salas de recursos multifuncionais no contraturno, para complementação ou suplementação curricular. E terceiro, porque caberia aos gestores estaduais e municipais fazerem escolhas propensas à oferta da educação bilíngue nos moldes orquestrados pela comunidade surda ao desenvolver suas políticas de educação de surdos.

Dando sequência ao esquema cronológico de organização desta tese, na próxima seção me ocuparei da maneira como o embate acerca da configuração da oferta da educação bilíngue de surdos, iniciado na Conae-2010, e consolidado na estratégia 4.7 do PNE (2014), repercutiu no tratado de responsabilidades e corresponsabilidades entre os entes federados e

os sistemas de ensino, durante a Conae-2014, e os desdobramentos deste pacto na definição das respectivas estratégias incorporadas nos Planos de Educação do Distrito Federal, Minas Gerais e São Paulo, em interlocução com políticas locais. Ademais, estabelecerei intersecções entre os planos de educação e o delineamento de políticas locais voltadas para a configuração da oferta da educação bilíngue de surdos.

## 4 EM DIÁLOGO COM O PNE: PLANOS SUBNACIONAIS DE EDUCAÇÃO

*Material humano*

*Com potencial*

*De uma natureza*

*Sobrenatural*

*Nós temos líderes, líderes, líderes*

*Nós temos líderes, líderes, líderes*

*Venha logo, não demore*

*Estamos esperando você*

*Venha, chegue junto*

*Somos fortes pra lutar e vencer*

*Marisa Monte, Arnaldo Antunes, Carlinhos Brow (2017)*

Em função das inúmeras negociações que integraram a tramitação bicameral do PNE (2014) no Congresso Nacional, a dilatação dos prazos até a sanção da Lei nº 13.005/2014 arrastou as disputas em torno da configuração da oferta da educação bilíngue de surdos, iniciadas na Conae-2010, para a sua segunda edição (Conae-2014).

Com base na organização cronológica em que se configura este texto, para compreender a relação entre o PNE e a elaboração dos respectivos planos subnacionais de educação, inicio esta seção tratando do envolvimento do movimento surdo com a proposição e votação de propostas alusivas à oferta da educação bilíngue de surdo na Conae-2014, os objetivos implicados nesta ação e, na sequência, as interseções entre as deliberações da Conae-2014 e o texto do PNE, conjuntamente, na elaboração dos planos distrital, mineiro e paulista de educação, bem como a relação entre os planos subnacionais e nacional, com a proposição de políticas e diretrizes operacionais relativas à oferta da educação bilíngue no âmbito dos sistemas de ensino do Distrito Federal, São Paulo e Minas Gerais.

### 4.1 Conae-2014: o disciplinamento do regime de colaboração

Planejada e organizada durante os anos de 2011 e 2012, a II Conferência Nacional de Educação (Conae-2014), cujo tema foi “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”,

contemplou conferências preparatórias e livres (digitais e/ou presenciais), iniciadas em novembro de 2012; conferências municipais e intermunicipais e estaduais e distrital de educação, realizadas em 2013, e a conferência nacional, inicialmente prevista para fevereiro de 2014, foi concretizada entre 19 e 23 de novembro de 2014, em Brasília. (BRASIL, [2015?]).

Em relação à organização e mobilização do movimento surdo durante a Conae-2014, os informantes envolvidos na pesquisa indicaram vários pontos que avançaram devido o modelo de conferência ter sido já experimentado em 2009-2010, e também ao fortalecimento da ação consciente de um coletivo interessado em satisfazer um conjunto de necessidades em comum.

Como pode ser inferido no excerto abaixo, entre os avanços apontados em 2014, Patrícia Rezende indica que o conhecimento acerca da metodologia da Conae adquirido com a participação de delegados surdos e aliados ouvintes na edição 2010, conduziu as ações da Feneis que, contando com seu papel articulador enquanto diretora de políticas públicas e educacionais, alertou as lideranças estaduais para a necessidade de garantir emendas igualitárias ao Documento Referência da Conae-2014 em mais de cinco estados, a fim de que ocupassem os Blocos I ou II do Documento Base, sendo diretamente encaminhadas para as deliberações da plenária final, em Brasília, sem sofrerem a ameaça de rejeição e eliminação em plenárias de eixo, como ocorrido na conferência anterior.

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Anteriormente, a Feneis organizou uma proposta com vários pontos e aí eu levei pra todas as lideranças dos estados, apresentei pra todo mundo: “Olha só gente, vocês precisam atender essa proposta da Feneis::, é uma proposta igualitária pra todos os estados”. Aí foi uma discussão polí::tica, foram acrescentando pontos e tal, ok; mais a votação::; eu dei opinião, as pessoas deram opinião::, aí no fim, acabou. Aí essa proposta, quando foi para a Conae nacional, tinha mais de cinco propostas igualitárias; aí foi aprovada, não precisou nem de discussão, entendeu? [...] Se cinco estados aprovarem, já está aprovado automaticamente.

Em um estudo envolvendo *cartoons*, charges, imagens e textos que foram compartilhados entre membros do Grupo virtual “Escola Bilíngue para Surd@s”, na rede social *Facebook*, Albres, Santiago e Lacerda (2015), analisaram a representação da comunidade surda acerca de seus líderes políticos.

Entre as imagens selecionadas, elegeram uma charge na qual o ilustrador e membro do referido grupo, Sérgio Junior, representou Patrícia Rezende, vestida com a camisa da ‘escola bilíngue para surdos’, sendo projetada de um canhão. Em sua mala estão gravadas as siglas dos estados brasileiros indicando que a diretora de políticas educacionais da Feneis leva na

bagagem a reivindicação de toda comunidade surda brasileira. Abaixo do desenho consta a escrita: “BOA VIAGEM!!!” (ALBRES; SANTIAGO; LACERDA, 2015).

Lida em interlocução com a fala de Patrícia Rezende, a postagem confirma seu papel articulador, tendo em vista que ela é retratada como uma líder disposta a alinhar os interesses do coletivo e eliminar qualquer empecilho que inviabilize a consolidação da educação bilíngue de surdos, requerida pelo grupo em questão sob a coordenação da Feneis.



Figura 20: Escola bilíngue para surdos - mulher bala  
Fonte: (ALBRES; SANTIAGO; LACERDA, 2015, p. 207) - Autor: Sérgio Junior

Conforme Garcêz (2017), o grupo do *Facebook* foi criado em abril de 2011, com o objetivo de organizar a manifestação que ocorreu em Brasília em 19 e 20 de maio daquele ano. Depois da manifestação, continuou ativo, funcionando como fórum de articulação em ações de mobilização. Ao analisar 28 vídeos (em Libras) compartilhados virtualmente entre os participantes deste grupo, a autora observa que os discursos em torno da história do povo surdo e a defesa da existência desse povo e do seu modo próprio de ver o mundo, foram frequentemente ativados “[...] no sentido de criar os nós dessa coletividade e conformar aquele grupo virtual como grupo de fato, para além da rede social, com metas de militância bem definidas.” (GARCÊZ, 2017, p. 200).

Em consenso com a constatação de Garcêz (2017), Vinícius Schaefer salienta a relevância da rede social para a coletivização e fortalecimento das ações do movimento surdo quando declara:

**Vinícius Schaefer/SP (10/11/2020):** Em 2014 nós ganhamos muito mais força, até mesmo por conta das redes sociais, do *Facebook*. Em 2010 era bem fraca essa divulgação. Antes tinha só o envio de mensagem SMS, as associações eram muito fechadas, foi quando em 2014 nós conseguimos ganhar força, porque nós conseguimos postar vídeos pra divulgar o que a gente queria e tivemos mais visibilidade [...]

Ao observar a maneira pela qual a política nacional de educação bilíngue de surdos vai sendo delineada pela comunidade surda, certifico-me da prerrogativa volochinoviana que atesta para a necessidade de um objeto estar relacionado com as premissas socioeconômicas essenciais da existência de um grupo; de afetar, ainda que parcialmente, as bases da existência material desse grupo para provocar nele uma reação ideológica sîgnica (VOLÓCHINOV, 2018).

Para Garcêz (2017, p. 200), “[...] a pertença se constitui a partir de uma construção simbólica de sentidos já coletivizados, consolidando elos que conformam essa coletividade como um exercício constante.”

É claro que, nesse caso, o arbítrio individual não pode ter nenhuma importância. Uma vez que o signo é criado entre os indivíduos e no âmbito social é necessário que o objeto também obtenha uma significação interindividual, pois apenas assim ele poderá adquirir uma forma sîgnica. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 111).

Quando me relata sua participação na Conae-2014, Clarissa Fernandes explicita essa comunhão solidária e coletiva da qual nos fala Volóchinov (2018). E ao enfatizar o elo entre delegados surdos e ouvintes que atuaram como intermediários de um discurso em comum, dialogando e polemizando com os outros discursos acerca da educação e inclusão dos surdos, nas etapas municipal, estadual e nacional da Conae-2014, certifica-nos da acepção volochinoviana de que a sensação do valor próprio e a estruturação da personalidade individual consciente estão inteiramente atreladas ao tipo de vivência coletiva, e à medida que se estabelecem como uma expressão material organizada (no material da palavra, do signo, do gesto, do desenho etc) adquirem uma força social imensa com capacidade de promover mudanças estruturais na sociedade (VOLÓCHINOV, 2018).

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** ãh, o movimento bilíngue aqui em Minas começou em 2011, onde **nós nos estruturamos e nos organizamos** para participar das conferências municipais, da conferência estadual::, houve inicialmente uma orientação aos surdos de que era importante participarem das conferências municipais, [...] **nós organizamos isso, nós tínhamos o apoio da liderança nacional do movimento bilíngue** e acompanhamos as conferências municipais [...] e nesse processo **nós já tínhamos as propostas elaboradas** eh: ãh:: nos colocávamos e esclarecíamos a questão da educação bilíngue e depois sempre é realizada a plenária, onde há votação das propostas e **as nossas propostas foram avançando** [...] então **um grande número de surdos que se organizaram** nos municípios vieram para a

conferência estadual [...]. **Nos dividimos pra participar** dos grupos de trabalho da conferência, tinha a questão da da:: distribuição de recur::sos, e **buscávamos sempre defender a nossa proposta** [...]. Hummm, pelo que eu me lembro, [...] chegamos com um número grande na conferência estadual, mas saímos pra conferência nacional com quatro delegados, **mas os surdos se organiza::ram nas conferências estaduais e nós nos encontramos em Brasília com um bom número pra defender nossas propostas.**

[...] na Conferência Nacional eram milhares de pessoas e tinham bons profissionais que pudessem nos acompanhar, nos reunimos antes da conferência nos grupos de traba::lho; percebemos que seria importante uma flexibilidade, [...] **nós** ficamos praticamente uma semana em Brasília e os nossos trabalhos começavam de manhã e adentravam a noite, eram várias discussões; [...] **nas nossas reuniões** nós discutimos da mesma forma que foi o processo tanto das conferências municipais, quanto das conferências estaduais; **nós precisávamos nos organizar**, porque na conferência nacional [...] ERA um GRANde número de grupos de trabalho [...] **nós fizemos seleção do que considerássemos importante para nossa proposta** [...] **nós íamos geralmente em um ou dois delegados para os grupos de trabalho** e na apresentação das propostas [...] tinha tempo pra defender, pra ir contra e houve um grande *lobby* dos profissionais que defendem a educação inclusiva, a política de educação inclusiva [...] **nós precisávamos conversar com todos esses grupos, dialogar::**, apresentar as nossas propostas, partilhar ideias e algumas propostas foram avançando porque sempre como base tinha o diálogo. **Na plenária final era um momento em que estávamos juntos. Nós, os delegados surdos, nós tínhamos atenção, porque dentro do nosso grupo de delegados nós tínhamos também intérpretes profissionais que eram delegados** e que sempre nos chamavam atenção “Olha, esse momento agora é importante, esse momento **nós temos que ficar atentos**”.

[...] em 2014 **nós tivemos uma aprovação maior porque nós tínhamos um número maior de delegados.** Foram VÁRIas propostas que foram passando, os textos foram sim/eu acredito que entre dez e onze propostas [...].

No que concerne a elaboração do PNE (2014), iniciada no governo de Luis Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores - PT), 2003-2010, Militão *et al.* (2013), Secchi, Nunes e Chaves (2021) ressaltam o anseio das entidades de base<sup>115</sup> de que o texto resultasse de um processo de construção coletiva e, como resposta, a iniciativa política do então presidente de submetê-lo ao debate social. Decisão que foi mantida pela sua sucessora, presidenta Dilma Vana Rousseff (Partido dos Trabalhadores - PT).

Assim sendo, a Conae 2010 teve um caráter especial, pois foi organizada pelo governo tanto nos aspectos administrativos quanto financeiros (LAGARES; ALMEIDA; SANTOS, 2018). Dela decorreu o apelo pela manutenção do método deliberativo de baixo para cima, o qual foi legitimado pela Lei nº 13.005/2014, onde se lê:

---

<sup>115</sup> ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior; ANPEd – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; ANDE – Associação Nacional de Educação; ANPAE – Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação; SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; CPB – Confederação dos Professores do Brasil; CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade; CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores; CUT – Central Única dos Trabalhadores; FENOE – Federação dos Orientadores Educacionais; FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras; OAB – Ordem dos Advogados do Brasil; SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas; UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas; e UNE – União Nacional dos Estudantes. (LAGARES; ALMEIDA; SANTOS, 2018).

Art. 6º. A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação.

[...]

§ 2º As conferências nacionais de educação realizar-se-ão com intervalo de até 4 (quatro) anos entre elas, com o objetivo de avaliar a execução deste PNE e subsidiar a elaboração do plano nacional de educação para o decênio subsequente. (BRASIL, 2014b).

Em vista disso, a Conae-2014 seguiu os moldes da edição 2010. O FNE, responsável pelo Regimento Interno, previu dotações orçamentárias do MEC para as despesas com a organização e realização do evento (BRASIL, 2012c), favorecendo a ampla participação popular, inclusive dos delegados surdos e aliados ouvintes ligados ao movimento em favor da educação bilíngue de surdos.

Ademais, o apoio institucional do MEC à realização das conferências preparatórias (municipais/intermunicipais, estaduais/distrital) contemplou:

- Alocação, nos orçamentos de 2013 das Universidades e Institutos Federais de recursos financeiros para as conferências estaduais (conforme prevê o art. 35 do Regimento);
- Distribuição de material de publicidade da CONAE para todos os municípios, escolas públicas e privadas, conselhos estaduais e municipais de educação, dentre outros;
- Produção de 50 (cinquenta) mil Documentos-Referência para distribuição aos Estados;
- Organização e manutenção de 3 (três) sistemas digitais sendo: Sistema de Relatoria, Sistema de Gerenciamento e Cadastramento das Conferências e Sistema de Conferências livres;
- Capacitação de 3 membros, por fórum estadual, no sistema de Gerenciamento e credenciamento da CONAE 2014. Capacitação realizada em Brasília com todas as despesas dos participantes pagas.
- Assessoramento Técnico aos Fóruns e/ou Comissões organizadoras da CONAE 2014;
- Divulgação no site do FNE de todas as reuniões e eventos estaduais
- Organização e oferta de banco de palestrantes para estados e municípios. (BRASIL, 2013a, p. 30-31).

Ao observar as estratégias operacionais adotadas pelo governo no processo de elaboração do PNE (2014), documento integrador de diretrizes, metas e estratégias com o qual pretendia subsidiar a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) e consolidar a articulação dos sistemas de ensino em regime de colaboração, constato a opção por uma tendência dialogizada na decisão de políticas públicas, em que o acolhimento dos múltiplos olhares e da inteligência coletiva, bem como da intervenção dos próprios destinatários e executores dessa política no contexto de produção do texto é considerado o meio mais adequado para lidar com a complexidade e variedade do setor educacional.

Segundo Secchi, Nunes e Chaves (2021), embora o método deliberativo-participativo demande maior custo técnico-administrativo, tempo necessário para a convocação, consulta, deliberação, relatoria de tantas intervenções e opiniões e risco de captura das deliberações por grupos mais organizados ou preparados, que coloca dúvida sobre a igualdade de influência dos diversos segmentos da educação e das diversas entidades federativas, é um movimento político absolutamente favorável à participação popular.

Tal constatação fica evidente a partir das declarações realizadas por Clarissa Fernandes e Patrícia Rezende ao falar da Conae-2014:

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** [...] um grande número de surdos que se organizaram nos municípios vieram para a conferência estadual [...] e para as pessoas que não residiam em Belo Horizonte, [...] receberam hospedagem, alimentação pago pelo poder público.

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Eu mandava mensagem direto pros delegados, eu escrevia documentos, eu ajudava, organizava, provocava, chamava as pessoas; NOS::sa fazia tudo pelo celular, pelo computador, movimentava as pessoas: “Vai, vai você lá na Conae municipal, vai lá”; ficava estimulando todo mundo pra ir e as pessoas iam. Aí em 2014 teve um momento de surdos, parece que mais de 50 surdos lá; muita, muita gente. [...] Antes, 2010, tava começando o movimento, 2014:: aí foi a explosão.



Figura 21: Membros da delegação da comunidade surda atentos à fala da Diretora de Políticas Educacionais da Feneis, Kátia Lucy Pinheiro (Conae-2014/Brasília)  
Fonte: Foto concedida por Neivaldo Zovico



Figura 22: Membros da delegação da comunidade surda (Conae-2014/Brasília)  
Fonte: Foto concedida por Neivaldo Zovico

De acordo com o Documento Final da Conae-2014 (BRASIL, [2015?]), o processo de mobilização em conferências preparatórias somou a participação de aproximadamente 3 milhões e 600 mil pessoas. Na fase nacional da Conferência, foi registrada a participação de 4.063 pessoas, sendo 2.673 delegados credenciados; 234 palestrantes; 297 observadores credenciados; e 859 entre organizadores, pessoal de apoio, convidados, imprensa, expositores, visitantes artistas (apresentações culturais).

Da mesma forma que em 2010, as emendas aditivas, supressivas, substitutivas e os novos parágrafos ao Documento Referência, foram deliberadas pelas 27 conferências estaduais e distrital, depois cadastradas no sistema de relatoria e, por último, sistematizadas pela Comissão Especial de Monitoramento e Sistematização do FNE, de acordo com os dispositivos regimentais.

Conforme consta no Documento Final da Conae-2014, de aproximadamente 30.000 propostas cadastradas, 5.970 foram contempladas no Documento Base, sendo 482 no Bloco I (convergentes ao Documento Referência e passíveis de aprovação), 163 no Bloco II (divergentes ao Documento Referência e sujeitas a reprovação), e 5.325 no Bloco III (aprovadas em menos de cinco estados, mas consideradas pertinentes e passíveis de destaque) (BRASIL, [2015?]). Desse montante, foram aprovadas 480 (99,6%) emendas do Bloco I; 32 (19,6%) do Bloco II; e 322 (6,0%) do Bloco III, totalizando 834 (14,0%) emendas do Documento Base, nas plenárias de eixo e plenária final, realizadas em Brasília.

A princípio, a conferência foi programada com o objetivo de avaliar a execução do PNE. Contudo, com a aprovação da Lei nº 13.005/2014 apenas em junho, essa finalidade

primária ficou comprometida. Isso posto, o FNE considerou viável incumbir a Conae-2014 de “[...] propor a Política Nacional de Educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino.” (BRASIL, [2015?], p. 11). Afinal, entre os desafios colocados pelo PNE (2014), encontravam-se as seguintes determinações:

Art. 7º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano.

[...]

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (BRASIL, 2014b).

Nesse sentido, como desdobramento da determinação disposta por meio da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, em que foi recomendada a providência de um “[...] plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração” (BRASIL, 1988), a Conae-2014, ocupou-se inteiramente da repartição das metas e estratégias do PNE entre as diferentes esferas federativas visando “[...] assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos” (BRASIL, 1988).

Havendo conquistado a previsão da oferta da educação bilíngue de surdos em escolas e classes bilíngues no âmbito da estratégia 4.7 do PNE (2014), via pressões organizadas, a preocupação da delegação representativa dos interesses da comunidade surda na Conae-2014, foi reiterar as mesmas demandas no sentido de encarregar a União e os sistemas federal, distrital, estaduais e municipais de ensino em efetivá-las, tendo em vista a repartição de responsabilidades entre os entes federativos no que concerne ao cumprimento da oferta da Educação Básica obrigatória (Artigos 9º, 10 e 11 da Lei nº 9.394/1996).

Similar à 2010, as discussões em torno da temática central da Conae-2014, foram organizadas em eixos temáticos<sup>116</sup>. Conforme relatado por Clarissa Fernandes, a delegação vinculada ao movimento surdo procurou se dividir para participar dos grupos de trabalho

---

<sup>116</sup> Eixo I – O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação; Eixo II – Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos; Eixo III – Educação, Trabalho e Desenvolvimento Sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente; Eixo IV – Qualidade da Educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem; Eixo V – Gestão Democrática, Participação Popular e Controle Social; Eixo VI – Valorização dos Profissionais da Educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho; Eixo VII – Financiamento da Educação: gestão, transparência e controle social dos recursos.

(plenárias de eixo) que considerou importante, pois precisava argumentar em defesa da escola bilíngue, visando aprovação. Além disso, pretendiam avaliar

**Clarissa Fernandes/ MG (21/10/2020):** [...] a relação da organização de uma proposta, a estrutura do português, o que era melhor, o que não era. E o *lobby* da política do pessoal da educação inclusiva dizendo que NÃO ((ênfatisa batendo uma mão na outra)), que a educação bilíngue não era necessária [...].

Ao mapear as sugestões de emendas e novos parágrafos ao Documento Referência da Conae-2014, realizadas pelo movimento surdo (material fornecido a mim por Neivaldo Augusto Zovico), e, na sequência, as emendas que foram inseridas nos Blocos I e II do Documento Base e a versão final dos textos, acomodada no Documento Final do evento (APÊNDICE F), alguns pontos me chamaram atenção.

O primeiro deles, relativo à proposição da educação bilíngue para surdos, diz respeito ao tratamento dado à emenda sugerida pelo movimento surdo ao parágrafo 31 do Documento Referência.

Sob coordenação da Feneis, os delegados surdos participantes das etapas preparatórias, propuseram a supressão do trecho que apresento tachado (~~tachado~~) e sua substituição pelo excerto destacado em negrito (**negrito**):

31. Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular, a oferta da educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa em contextos inclusivos. **Garantir escolas e classes bilíngues para surdos, nas quais a Libras seja a primeira língua de instrução e comunicação e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja a segunda língua, com professores e outros profissionais bilíngues, em todos os níveis de educação, respeitando o Decreto 5.626/05, Lei nº 10.436/2002 e os artigos 22, 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, contemplando a presença de professores que tenham formação bilíngue**. e garantia da **Garantir, também,** acessibilidade arquitetônica, linguística, nas comunicações, nas informações, nos materiais didáticos e nos transportes. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S)<sup>117</sup> (BRASIL, [2012?], p. 36).

Contudo, na organização do Documento Base da Conae-2014, o parágrafo 31 sofreu uma cisão, ficando assim redigido no Documento Final:

<sup>117</sup> A legenda UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S), apresentada ao final das emendas, indica a repartição de atribuições entre os entes federados. Sendo que o (S) entre parênteses indica SIM – ente responsável pelo cumprimento da atribuição –, e o (N) entre parênteses indica NÃO – ente não responsabilizado pelo cumprimento da atribuição.

32. Ampliar e qualificar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino em todas as etapas e modalidades da educação básica, a oferta da educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa, em sistemas braile, em contextos educacionais inclusivos, garantindo com dotação orçamentária a acessibilidade arquitetônica, das comunicações, informações, dos materiais didáticos e do transporte. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 42).

43. Garantir escolas e classes bilíngues para surdos, nas quais a Libras seja a primeira língua de instrução e comunicação e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja a segunda língua, com professores e outros profissionais bilíngues, em todos os níveis de educação, respeitando o Decreto 5.626/05, Lei nº 10.436/2002 e os artigos 22, 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, contemplando a presença de professores que tenham formação bilíngue. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 43-44).

Ao estabelecer a interlocução entre as versões do texto, entendo que ao tentar agradar grupos com compreensões divergentes de educação bilíngue, a Comissão Especial de Monitoramento e Sistematização do FNE não fez outra coisa, a não ser reacender a revolta do movimento surdo, uma vez que a redação isolada do parágrafo 32 nos mesmos termos em que foi proposta pelo próprio FNE no Documento Referência, sem adesão das alterações nos moldes indicados pela Feneis, trouxe à tona a compreensão repudiada pela comunidade surda de que a oferta do AEE complementar e suplementar, em Libras e Língua Portuguesa, em “contextos educacionais inclusivos” (BRASIL, [2015?]), possa ser considerada uma educação bilíngue para os surdos.

Para a delegação representante da educação de surdos, ao não retomar o texto da estratégia 4.7, que integra escolas e classes bilíngues e escolas inclusivas em uma mesma estratégia, definindo a educação bilíngue de surdos como uma proposta de ensino regular na qual “[...] a Libras seja a primeira língua de instrução e comunicação e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja a segunda língua” (BRASIL, [2015?], p. 43), o debate em torno da configuração da oferta da educação bilíngue de surdos retrocedeu, tonificando a dúvida quanto à sua concretização pelos entes federativos.

Tendo em vista que os parágrafos 32 e 43 atribuem responsabilidades à União e os sistemas federal, distrital, estaduais e municipais, o *lobby* para que a educação bilíngue permaneça atrelada à política nacional de educação inclusiva fica evidente, ao passo que a decisão permite aos entes federativos cumprirem a recomendação 32 em detrimento a 43, sob o argumento que estão garantindo educação bilíngue aos estudantes surdos.

Conforme Vieira-Machado e Lopes (2016, p. 645-646), no contexto da política nacional de inclusão, é possível “[...] perceber uma tendência à redução da noção de inclusão

à existência de intérpretes em escolas, contratação compulsória de professores surdos e ouvintes bilíngues, bem como ampliação das matrículas de surdos nesses espaços.” Para as autoras, “Essa tendência tende a afastar a possibilidade de criação de espaços escolares bilíngues capazes de abarcarem discussões potentes na direção de uma política de respeito à diferença surda e à sua história.”

A segunda incongruência por mim identificada ao comparar as versões inicial e final das propostas debatidas na Conae-2014, consiste no desatendimento às emendas aditivas sugeridas pelo movimento surdo em todos os parágrafos do Documento Referência que mencionavam a ampliação do quadro funcional, no sentido de garantir formação, seleção e contratação de professores de Libras **prioritariamente surdos**, a exemplo da estratégia 1.5 (Eixo VI):

Documento Referência

1.5. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação [...] garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, ~~tradutores ou intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos e professores de Libras~~ **tradutores-intérpretes de Libras-Língua Portuguesa-Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, prioritariamente surdos e professores bilíngues.** UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 77).

Documento-Final

1.5. Garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, **tradutores ou intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos e professores de Libras** e braile. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 92).

Do meu ponto de vista, essa decisão denota um descumprimento da determinação firmada pelo Decreto nº 5.626/2005 (Art 7º, § 1º), bem como da estratégia 4.13 do PNE (2014), os quais preconizam a prioridade aos professores surdos. Nesse sentido, suponho que se por um lado a referida escolha está associada com o reconhecimento da dificuldade em se formar e contratar professores surdos proficientes em Libras em número suficiente para atender a demanda de escolarização bilíngue de estudantes surdos em todos os estados e municípios brasileiros, por outro dificulta ainda mais o cumprimento da recomendação jurídica.

É oportuno mencionar que na tentativa de conter as referidas modificações no Documento Final da Conae-2014, a Feneis se manifestou por meio de uma moção<sup>118</sup>, da qual compartilho os excertos abaixo. Porém, apesar de contar com o apoio de várias instituições, não obteve sucesso:

Movida pelos termos do Decreto nº 6.949, a Feneis fez ampla mobilização nacional que resultou em importantes conquistas no Plano nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014). A presente moção tem como objetivo solicitar o apoio da Conae 2014 para garantir:

- a) o cumprimento da estratégia 4.7 do PNE, que distingue escolas bilíngues de/para surdos, classes bilíngues e escolas inclusivas, nos termos dos artigos 24 e 30 da Convenção dos direitos das pessoas com Deficiência. Considerando que as escolas bilíngues são aquelas onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa escrita é ensinada como segunda língua [...], em espaços arquitetônicos próprios, e nelas devem atuar professores bilíngues, fluentes em Libras, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado. Essas escolas possuem caráter substitutivo, complementar e suplementar.
- b) o cumprimento da estratégia 4.13 que garante a oferta de professores de Libras prioritariamente surdos e professores bilíngues fluentes em Libras, tendo em vista que nos processos seletivos professores de Libras ouvintes estão sendo priorizados no momento de contratação. (FENEIS, 2014, p. 1-2).

Embora nem tudo tenha saído como o planejado, vejo que pelo fato de estarem em um grupo numeroso, coeso e com objetivos bem definidos, a delegação representante dos interesses da comunidade surda alcançou resultados positivos na Conae-2014, na medida em que, empenhando-se em integrar o diálogo nas plenárias, conquistou uma aprovação relativamente volumosa de propostas, inclusive de emendas tidas como divergentes pela comissão de sistematização do FNE.

Sobre o fato de o FNE ter discordado de parte das emendas inseridas no Documento Referência pelo movimento surdo e tê-las acomodado no Bloco II, vale salientar a não integralização da Feneis como membro participante de sua composição, diferentemente de

---

<sup>118</sup> Atuando como proponente da Moção nº 9, a Feneis contou com o apoio de várias instituições signatárias, a saber: Federação de Sindicatos de Trabalhadores de Universidades Brasileiras (FASUBRA), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), Confederação Nacional das Associações de Pais e Alunos (CONFENAPA), Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), União Geral de Trabalhadores (UGT), Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Intersexos (ABGLT), Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais (ABRUEM), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), União Nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), Central dos Trabalhadores e Trabalhadoras do Brasil (CTB), Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (CEERT), Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE). O texto foi remetido à Presidência da República e ao Ministro da Educação; ao Fórum Nacional de Educação, à Presidência da Conae-2014.

outros segmentos<sup>119</sup> ligados às pautas da “Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos”.

Analiso que a não inclusão da Feneis entre membros do FNE impediu a defesa de seus argumentos e a equipolência de sua voz no confronto de perspectivas socioideológicas acerca da língua de sinais e da educação bilíngue de surdos. Direito este que também foi reclamado na Moção nº 9:

A presente moção tem como objetivo solicitar o apoio da Conae 2014 para garantir: f) a inclusão da FENEIS como membro do Fórum Nacional da Educação, tendo em vista o pedido já ter sido formalizado e a FENEIS não ter obtido resposta até o momento. (FENEIS, 2014, p. 2).

No horizonte das relações dialógicas em disputa por posições de controle e hegemonia, a percepção de que os discursos conflitantes têm peso político diferenciado, comprovam que “[...] no jogo dos poderes sociais, há um contínuo esforço centrípeto (monologizante) dos discursos que ambicionam se impor como um centro, buscando reduzir e submeter a heteroglossia.” (FARACO, 2009, p. 78).

Ao mencionar o conflito de interesses existente na plenária nacional da Conae-2014, e o processo de negociação da redação e aprovação das emendas, Vinícius Schaefer declara:

**Vinícius Schaefer/SP (10/11/2020):** [...] nós conseguimos aprovar um pouco de propostas, tinham tirado também algumas coisas, a maioria foi tirada, a comunidade surda ficou muito chateada com o que aconteceu, mas::, infelizmente, o pessoal tem outros interesses, eles colocam outras propostas pra alcançar um equilíbrio entre todos e isso acaba gerando alguns problemas [...] e aí nós precisávamos de alguns combinados pra poder votar e tinha alguns que não sabiam, estavam meio perdidos, porque tinha um grupo fechado que fez uns combinados, eles queriam definir e muita coisa foi tirada da proposta [...]

O parecer de Alex Curione<sup>120</sup> sobre a plenária final da Conae-2014, compartilhado comigo durante o bate-papo com sua esposa, Patrícia Rezende, a pedido dela, parece complementar e ratificar a análise de Vinícius, no ponto em que diz:

**Alex Curione/RJ (17/06/2020):** [...] a Macaé, tinha o Mercadan::te, a Martinha Clarete, e aí o objetivo da comunidade surda era a educação bilíngue. Aí o Ulrich<sup>121</sup> foi e olhou pra Macaé e

<sup>119</sup> Por Exemplo: Movimento Nacional de Educação Escolar Indígena, Movimentos Sociais Afro-Brasileiros, Movimentos em Defesa do Direito à Educação, Movimentos Sociais do Campo, Movimentos Sociais de Gênero e de Diversidade Sexual (BRASIL, [2015?]).

<sup>120</sup> Participação especial durante o diálogo realizado com Patrícia Rezende. Esposo de Patrícia e delegado surdo pelo Rio de Janeiro na Conae-2014.

<sup>121</sup> Ulrich Fernandes Palhares é surdo e um líder reconhecido pela comunidade surda do Rio de Janeiro. Foi eleito delegado na plenária estadual do Rio de Janeiro, para participar da plenária nacional da Conae-2014. É pedagogo e atua como professor regente do Núcleo Especializado em Múltiplas Deficiências e Surdez (NEpMS), no Ines. É também representante de ciência política e educacional do ASURJ (Associação de Surdos do Rio de

pra Martinha Clarete e parecia que elas não estavam ouvindo, não estavam prestando atenção: “O que é que foi, o que é que foi?”. A Macaé ficou sem entender:.. Porque o Ulrich, que é um rapaz surdo, foi lá na frente dela e falou assim: “Cê não tá olhando não? Pros surdos? Por quê? Por que você não olha?”

Tais apontamentos vão ao encontro das denúncias realizadas por Neivaldo Zovico na matéria intitulada “CONAE rejeita – pela segunda vez – proposta de Educação de Surdos”, publicada na coluna “Momento Surdo” da “Revista Reação”, edição de janeiro e fevereiro de 2015:

por Neivaldo Zovico

**momento surdo**

## CONAE rejeita – pela segunda vez – proposta de Educação para Surdos



Figura 23: Conae rejeita - pela segunda vez - proposta de Educação para Surdos  
Fonte: (ZOVICO, 2015, p. 57)

Nos dias da Conferência, fizemos reunião com movimento de Surdos, professores, intérpretes de LIBRAS e alunos e fomos explicar aos movimentos sociais dos negros, quilombos, índios, e outros ativistas que participam nesta conferência sobre a proposta de educação bilíngue. [...]. Os dirigentes e ONGs conveniadas pelo MEC/SECADI discordam, e querem os surdos dentro da escola, [...] acreditam que, todos professores são capazes de dar aula para surdos de 0 a 6 anos.  
[...]

No último dia da votação da proposta, o Líder Professor Surdo Gaúcho explicou sobre a importância da Educação Bilíngue para Surdos, e seus argumentos de educação para Surdos e em seguida a diretora da SECADI subiu no palco para discutir e rejeitou veementemente a proposta aprovada nas Conferências de Educação de vários estados na frente dos participantes de diversos segmentos de educação, pressionando os participantes a entender o que significa Educação Especial, educação bilíngue para surdos e modalidades regular e especial. Ela monitorou a votação da proposta, demonstrando que está defendendo, com base nos “direitos humanos”, a inclusão e a universalização da escola e acabou perdendo a legítima proposta para a educação para todos. (ZOVICO, 2015, p. 57).

---

Janeiro), segundo tesoureiro de AGITE RJ (Associação de tradutores intérpretes e guia-intérpretes de Língua de Sinais do estado do Rio de Janeiro), conselheiro fiscal de CIACS (Centro de Integração da Arte e Cultura dos Surdos), professor de Libras, tradutor interprete de Libras-Língua Portuguesa-Sinais Internacionais, guia-intérprete, ator, político, pesquisador e gestor pedagógico.

A partir desses comentários, é possível afirmar que as disputas entre a Secadi/MEC e o movimento surdo, travadas na Conae-2010, nutridas no processo de tramitação do PNE, e aparentemente resolvidas na Lei nº 13.005/2014, reincidiram sobre a Conae-2014. Apesar de toda articulação e esforço empreendido pela Feneis, os quais proporcionaram a defesa da escola bilíngue pela copiosa delegação representante dos interesses da comunidade surda na plenária nacional, em Brasília, Clarissa Fernandes, Vinícius Schaefer, Alex Curione e Neivaldo Zovico sinalizam que a proposta exposta pelos delegados surdos foi claramente enjeitada pelos grupos favoráveis a política educacional inclusiva e dirigentes da Secadi/MEC (Ministro da Educação Aloizio Mercadante, Macaé Maria Evaristo dos Santos e sua suplente Martinha Clarete Dutra dos Santos), cuja compreensão de inclusão não coincidia.

Para o movimento surdo, “[...] a legítima proposta de educação para todos” (ZOVICO, 2015, p. 57) requer um projeto educacional capaz de alimentar o singular pelo plural. A inclusão, nessa perspectiva, está atrelada a um paradigma multilinguista em que as comunidades linguísticas são a base ética para a realização de si mesmo e as línguas gozam de igual prestígio, sendo desejáveis e dignas de apoio sistemático (LUZ, 2013). Em vista disso, lideranças e acadêmicos dedicados aos estudos surdos, intervêm por uma política educacional capaz de garantir as crianças surdas frequentem um ambiente educacional propício ao desenvolvimento linguístico e assim possam adquirir a língua de sinais (Libras) e se apropriar da cultura dos surdos e formar sua identidade surda (ZOVICO, 2015).

Contrariamente, os grupos favoráveis a concepção de inclusão como um direito inalienável de todos ao ingresso e permanência em escolas comuns da rede regular de ensino, almejam a universalização do plural. Um projeto alicerçado em uma relação de poder entre duas ou mais comunidades linguísticas distintas, em que uma delas seria representacionalmente superior e mais legítima por motivos situacionais, afetando a base comunitária e linguística, de inserção ética, estética, psicossomática e plural no mundo dos membros daquela que está sendo considerada enquanto minoritária, com o pretexto de que estaria construindo, a partir da unificação verboideológica, algum tipo de fortalecimento econômico e político nacional e do princípio da igualdade.

No embate das forças e na orquestra das vozes, é possível perceber o quanto as forças centrífugas da vida linguística lutam contra o discurso resistente centrípeto e o modo como revelam o caráter infinito e a inconclusibilidade do diálogo (PRADO, 2018), haja vista que o equilíbrio entre pontos de vista distintos exige certas concessões que seguidamente farão florescer novos anseios por mudanças.

## **4.2 Os desdobramentos das deliberações da Conae-2014 na composição dos planos distrital, mineiro e paulista de educação**

Como mencionado anteriormente, ao primeiro estabelecer que a União, o Distrito Federal, os 26 estados e os 5.570<sup>122</sup> municípios criassem seus respectivos sistemas de ensino (Lei nº 9.394/1996), para somente depois intervir no disciplinamento de ações dos poderes públicos, situando o PNE como elemento articulador entre as diferentes esferas federativas – Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, alterado pela Emenda Constitucional nº 59/2009) –, a União, por intermédio do próprio PNE (Lei nº 13.005/2014), estipulou o prazo de um ano para que o Distrito Federal, os estados e os municípios elaborassem seus respectivos Planos de Educação, adotando-o como parâmetro para alinhamento de diretrizes e metas.

Em vista disso, ao serem preponderantemente responsáveis por assegurar a oferta Educação Básica, atuando para garantir a efetivação da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, seria primordial para o movimento surdo que o Distrito Federal, os estados e os municípios reiterassem a estratégia 4.7 do PNE em seus planos de educação.

Dessa maneira, sob influência e orientação da Feneis, delegados surdos e aliados ouvintes dispersos pelo Brasil trataram de atuar estrategicamente nas etapas preparatórias (municipais/intermunicipais, estaduais/distrital) e na plenária nacional da Conae-2014, objetivando proliferar suas ideias e dar mais visibilidade ao movimento pela educação bilíngue, introduzir suas demandas nas agendas políticas locais e pressionar os entes federativos a se comprometerem com a viabilização das estratégias firmadas no PNE, após um intenso processo de negociações com o Congresso Nacional.

Feito isso, independentemente de alguns acordos soarem tendenciosos aos olhos da delegação representante da educação de surdos, a Conae-2014 foi uma oportunidade importante para o fortalecimento de lideranças subnacionais, explanação de concepções sobre educação bilíngue aos decisores de políticas locais e a aprovação conjunta de um número expressivo de emendas, cuja cobertura abarcou a União e os sistemas federal, distrital, estaduais e municipais de ensino.

Mas ao reconhecer a preparação de um cenário macropolítico inclinado para atender demandas alusivas à educação bilíngue de surdos, persiste a dúvida acerca de quais foram as ressonâncias do debate nacional em torno do tema nos contextos subnacionais concorrentes e

---

<sup>122</sup> Fonte: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>. Acesso em: 12 jan. 2023.

coparticipantes na concretização das deliberações realizadas. E optando por uma entre outras formas possíveis de respondê-la, nesta subseção procurarei abordar os motivos pelos quais o Distrito Federal e os estados de Minas Gerais e São Paulo acomodaram estratégias distintas para orientar a configuração da oferta da educação bilíngue de estudantes surdos, apesar de terem o PNE (2014) como suporte.

Reconheço, inclusive por opção metodológica, que as reflexões aqui levadas a efeito encontram-se condicionadas pelas limitações das fontes documentais selecionadas para consecução da pesquisa, assim como pela compreensão dos meus interlocutores sobre sua construção. No entanto, acredito que focar um conjunto de entes federativos dos quais derivam proposições distintas e buscar compreender os fatores que promovem estas discrepâncias, contribui na identificação de condições mais e menos favoráveis para que um sistema de ensino preconize e predisponha de uma proposta dirigida a concretização de ambientes linguísticos com potencial capacidade de promover a experiência do surdo como surdo; uma instância de referência para a pessoa surda que dialoga e significa o mundo na língua de sinais.

Dito isso, também quero enfatizar que os Planos Estaduais de Educação (PEEs) são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os para a realidade territorial do estado e de outro, prever a sua articulação às demandas municipais por meio da previsão de formas de colaboração (SOUZA; MENEZES, 2017). Nesse sentido, são potenciais conciliadores das diretrizes nacionais com as experiências e circunstâncias locais, tendo papel intermediador na adequação e operacionalização da política educacional. O mesmo ocorre com o Distrito Federal, pois no quesito educação, abarca competências legislativas de estado e município.

#### **4.2.1 Breve apresentação dos entes federativos investigados**

Com a finalidade de traçar um perfil dos entes federativos investigados, segue uma breve descrição situando-os geográfica e administrativamente, e fornecendo dados gerais relativos aos seus respectivos sistemas de ensino:

Localizado na região Centro-Oeste, o Distrito Federal é a menor unidade federativa em extensão da República Federativa do Brasil. Assim como os 26 estados brasileiros, possui governo, arrecadação de impostos e leis próprias, mas do ponto de vista legal é o único ente

da federação que acumula a prerrogativa de Estado e de Município (Constituição Federal, art. 32, § 1º).

Com sede administrativa em Brasília, onde atuam o governador, o vice-governador e 24 deputados distritais, a gestão do DF é subdividida em 33 regiões dirigidas por administradores regionais. A educação está a cargo da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) e conforme o censo escolar divulgado na plataforma “QEdu”<sup>123</sup>, em 2021 o sistema de ensino distrital contabilizou 651 escolas, 5.178 professores, 306 matrículas de estudantes em creche, 44.766 em pré-escola, 148.953 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 124.096 nos anos finais do Ensino Fundamental, 86.874 no Ensino Médio, 34.415 em EJA e 14.803 em Educação Especial<sup>124</sup>. Para coordenar toda a oferta de ensino básico, seja em instituições públicas ou privadas distritais e federais, a SEEDF possui 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs), sendo que algumas delas englobam mais de uma região administrativa.



Figura 24: Localização geográfica do Distrito Federal  
Fonte: Fonte: Wikipédia, 2022

<sup>123</sup> O QEdu é uma plataforma que disponibiliza dados e indicadores educacionais. O projeto foi idealizado pela Meritt e pela Fundação Lemann em 2012. Em 2013 foi selecionado para o Bancos de Propostas Inovadoras do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep). Em 2020 passou a ser gerido pelo Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (Iede).

<sup>124</sup> <http://cdn.novo.qedu.org.br/uf/53-distrito-federal/censo-escolar>

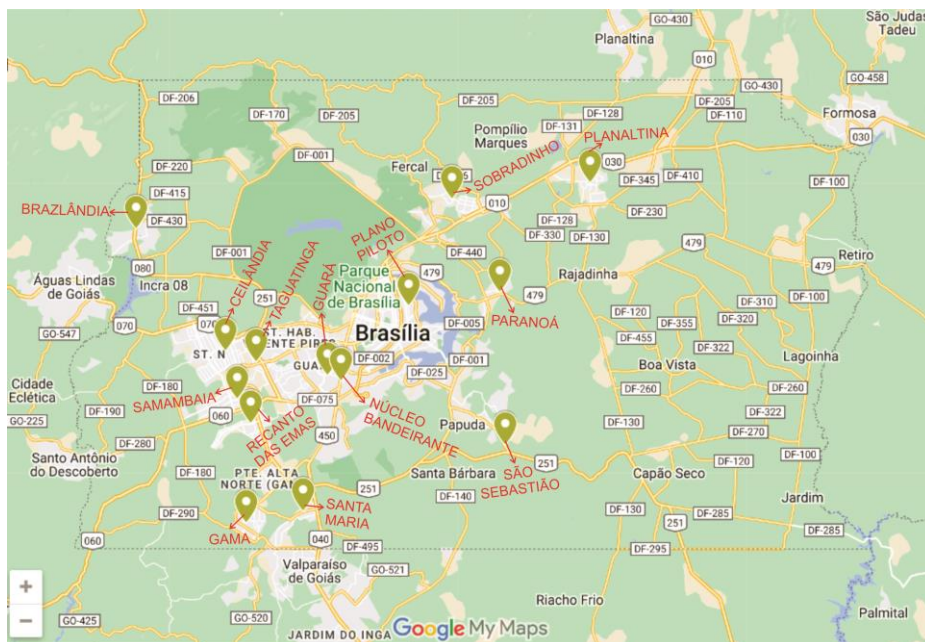


Figura 25: Coordenções Regionais de Ensino do Distrito Federal  
 Fonte: educacao.df.gov.br/coordenções-regionais-de-ensino/, 2022

O estado de Minas Gerais, cuja capital é Belo Horizonte, está localizado na região sudeste da República Federativa do Brasil e comporta 853 municípios. É administrado por governador e vice-governador e possui uma legislatura composta por 77 deputados estaduais. Segundo dados do censo escolar disponíveis na plataforma “QEdu”, no ano de 2021, o sistema estadual de educação de Minas Gerais congregou 3.553 escolas estaduais, 47.733 docentes, 529 matrículas em pré-escola, 302.344 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 680.790 nos anos finais do Ensino Fundamental, 587.675 no Ensino Médio, 167.302 na EJA e 63.125 na Educação Especial.<sup>125</sup> Em Minas Gerais, as ações de supervisão técnica, orientação normativa, cooperação e de articulação e integração estado e municípios, estão a cargo de 46 Superintendências Regionais de Ensino (SREs), vinculadas à Secretaria Estadual de Educação (SEE), as quais competem zelar pelo funcionamento de todas as instituições de ensino básico, sejam públicas ou privadas, estaduais, federais ou municipais, localizadas em solo mineiro.

<sup>125</sup> <http://cdn.novo.qedu.org.br/uf/31-minas-gerais/censo-escolar>



Figura 26: Localização geográfica do estado de Minas Gerais  
Fonte: Wikipédia, 2022

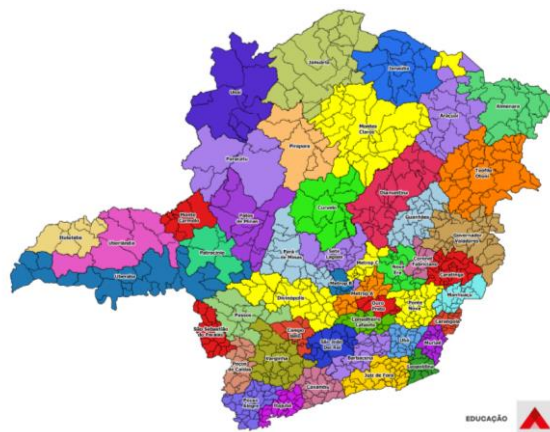


Figura 27: Superintendências Regionais de Ensino SEE/MG  
Fonte: <https://www2.educacao.mg.gov.br>, 2022

Também localizado na região sudeste da República Federativa do Brasil, encontra-se São Paulo. Além de ser a unidade federativa mais populosa do país, São Paulo lidera o *ranking* nacional de matrículas no ensino básico, somadas as redes públicas estadual, municipal, federal e escolas particulares. O estado integra 645 municípios, entre os quais a capital São Paulo. O governo estadual inclui o governador, o vice-governador e uma legislatura formada por 94 deputados. No que concerne à educação, 91 Diretorias Regionais de Ensino (DREs) vinculadas à Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc/SP), estão envolvidas na articulação das informações com as unidades da rede pública estadual, de escolas municipais, federais e particulares, responsáveis pela oferta do ensino básico no estado.

Com base no censo escolar divulgado na plataforma “QEdu”, no ano de 2021 a rede pública estadual de ensino paulista integrou 5.644 escolas, 86.429 docentes, 522 matrículas em creche, 298 em pré-escola, 619.771 nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 1.361.885 nos anos finais do Ensino Fundamental, 1.351.849 no Ensino Médio, 227.591 na EJA e 81.164 na Educação Especial<sup>126</sup>.

<sup>126</sup> <https://qedu.org.br/uf/35-sao-paulo/censo-escolar>



Figura 28: Localização geográfica do estado de São Paulo

Fonte: Wikipédia, 2022



Figura 30: Diretorias Regionais de Ensino - Interior de São Paulo

Fonte: [http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Index\\_Mapas\\_Dir.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Index_Mapas_Dir.asp), 2022



Figura 29: Diretorias Regionais de Ensino - Grande São Paulo

Fonte: [http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Index\\_Mapas\\_Dir.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Index_Mapas_Dir.asp), 2022

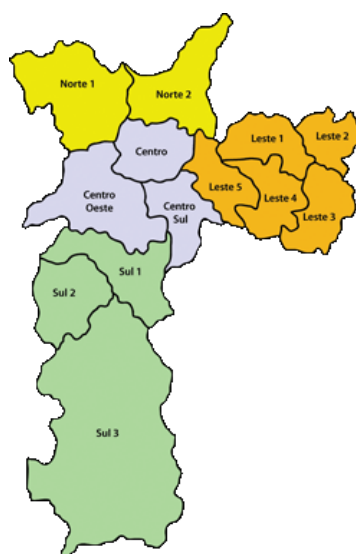


Figura 31: Diretorias Regionais de Ensino - Capital

Fonte: [http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Index\\_Mapas\\_Dir.asp](http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/Index_Mapas_Dir.asp), 2022

Realizada a contextualização, nos tópicos subsequentes procurarei me concentrar nas discussões relativas ao processo de recontextualização das propostas para a educação de surdos do PNE (2014), para os respectivos planos subnacionais e as relações entre estes documentos e diretrizes operacionais voltadas à oferta da educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa escrita) nas redes de ensino do Distrito Federal e dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Seguindo agora, não a ordem alfabética, mas a ordem de publicação dos planos subnacionais, começarei tratando das intersecções no Distrito Federal (Lei nº 5.499/2015), em seguida, São Paulo (Lei nº 16.279/2016), e por fim, Minas Gerais (Lei nº 23.197/2018).

#### 4.2.2 O primado da escola bilíngue e da Lei Distrital nº 5.016/2013 no PDE

O motivo pelo qual o Plano de Educação do Distrito Federal foi selecionado para esta pesquisa, tem absoluta relação com a natureza das estratégias elaboradas para nortear a oferta da educação de surdos em território brasileiro.

Ao estabelecer a interlocução entre o PNE e o PDE (Lei Distrital nº 5.499/2015) e identificar menções à garantia da oferta de educação bilíngue, em Libras e em português escrito, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, na Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito do Distrito Federal (Estratégia 4.14), seguridade de matrícula de crianças surdas em turma da estimulação linguística precoce e em turmas da creche (Estratégia 1.26), a menção à realização de concurso público com provas elaboradas em Libras para contratação de professores de Libras com Licenciatura em Letras-Libras, prioritariamente surdos (Estratégia 4.14), capacitação de profissionais da SEEDF para atuar como intérpretes educacionais (Estratégia 4.15), assim como formação de professores em Libras em parceria com institutos federais e universidades federais e entidades representativas (Estratégia 4.16), concluí que as propostas elencadas no plano distrital se aproximavam muito das aspirações sustentadas pelo movimento surdo no processo de elaboração do PNE (2014).

Mas ao reconhecer que minha conclusão estava delimitada a interlocução estabelecida com os dois textos, me conferi o benefício da dúvida. Primeiro quis compreender a razão pela qual a comissão de elaboração do PDE privilegiou a Lei Distrital nº 5.016/2013 como referência para o desenvolvimento da educação bilíngue de surdos no DF e especificou a Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito como lócus de escolarização dos estudantes surdos, mesmo tendo o PNE como guia. Ademais, almejei confirmar se as aparentes correspondências aos anseios do movimento surdo nacional estariam associadas com demandas locais e se no contexto da prática condiziam com o que sugere a letra da lei.

Adepta a função metodológica da pluridiscursividade dialógica, inferi que a formulação de respostas para essas questões demandaria o cotejo com mais vozes; a troca com pessoas familiarizadas com a temática da investigação e, portanto, habilitadas a auxiliar o meu entendimento acerca das propostas para educação bilíngue de surdos no PDE, a partir de seus excedentes de visão.

Dessa forma, ao dialogar com Natália Duarte (ouvinte e membro do Fórum Distrital de Educação e da comissão de elaboração do PDE), e com Maristela Bento (ouvinte, ex-diretora da Escola Bilíngue Libras e Português escrito de Taguatinga/DF (EBT) e membro do grupo de trabalho idealizador da proposta da Lei Distrital nº 5.016/2013), pude alargar meu olhar

sobre o texto, validar algumas das hipóteses pré-estabelecidas e ver que outras destoavam, indicando uma leitura ingênua de minha parte, em termos do alcance da concessão da educação bilíngue na rede de ensino distrital, ao menos nos moldes em que está orquestrada no PDE.

A título de elucidação, o PDE prescreve:

**1.26** – Garantir, **na escola pública integral bilíngue Libras e português escrito do Distrito Federal**, a matrícula de crianças surdas em turma da estimulação linguística precoce e em turmas da creche, a partir da detecção da surdez, de forma a garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural, bem como a formação da identidade das crianças surdas, a partir da promoção do desenvolvimento bilíngue dessas crianças, **na forma da Lei nº 5.016, de 11 de janeiro de 2013**. (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 16, grifos meus).

**4.14** – Garantir a oferta de educação bilíngue, em Libras, como primeira língua, e na modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva, em todas as etapas e modalidades da educação básica matriculados **na Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do Distrito Federal, conforme a Lei Distrital nº 5.016, de 2013**, e realizar concurso público com provas elaboradas em Libras para professores de Libras com Licenciatura em Letras-Libras, prioritariamente surdos, conforme o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, entre outros profissionais da educação surdos, **conforme a Lei Distrital nº 5.016, de 2013**. (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 23, grifos meus).

**11.13** – Garantir a formação profissionalizante **na escola pública integral bilíngue LIBRAS e português escrito, conforme a Lei nº 5.016, de 2013**. (DISTRITO FEDERAL, 2015b, p. 38, grifos meus).

No que concerne à frequente menção a Lei Distrital nº 5.016/2013 e a Escola Bilíngue Libras e Português escrito do Distrito Federal no PDE (Lei nº 5.499/2015), Natália e Maristela explicam que essa escolha tem intrínseca relação com o debate pré-existente em torno da educação bilíngue de surdos no DF, a recém aprovação da Lei Distrital, à época, e a criação da “Escola Pública Bilíngue Libras e Português escrito” em Taguatinga/DF, decorrente desta lei.

**Pesquisadora (09/10/2020):** [...] Quando eu olhei para a estratégia 4.14, uma das coisas que me chamou a atenção é que vocês substituem o fundamento nos termos do Decreto 5.626, que é uma lei federal, pra colocar uma lei distrital que é essa 5.016 [...] você acompanhou essa escolha, quem são os responsáveis por essa escolha de substituir o decreto federal pela lei distrital?

[...]

**Natália Duarte/DF (09/10/2020):** [...] no Distrito Federal [...] ela ocorre por quê? Ela ocorre porque era uma lei que já existia na elaboração do Plano Distrital de Educação. O Plano Distrital de Educação, ele tem o seu fazimento em 2014, [...] o Plano Nacional de Educação é aprovado em 2014 e o Plano Distrital de Educação aprovado em 2015. [...] e a lei da escola bilíngue ela é uma lei/ela é resultado DO movimento das pesso/dos surdos [...] que conseguiu sensibilizar UM deputado distrital [...] que fez esse projeto de lei, foi aprovado e a gente conseguiu construir a escola em 2013 e ela foi um SUCESSO, a comunidade surda, a

comunidade de Taguatinga, o movimento; ela movimentou a cidade, [...] e foi reconhecida nas conferências, então participou ativamente da conferência distrital. [...] esse movimento do texto ir: à escola e a escola debater, retirar: delegados da escola bilíngue na conferência da regional de Taguatinga, então aí eles conseguiram influenciar a Meta. [...], eu acho que não foi uma inclusão em conferência, ele já estava na proposta do primeiro texto ah: que foi para as escolas. Mas ele foi validado nas escolas, depois validado na conferência regional:, depois validado na Conferência Distrital e assim consta no Plano Distrital de Educação, certo?

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** [...] no: Plano Distrital de 2015, ele traz um pouco da escola bilíngue né, por quê? Porque a escola já existia, porque a gente já participou desse movimento pra poder estar inserindo ali a questão da escola bilíngue [...] eu lembro que tinham: éh:: as reuniões né? e eram sempre no Plano Piloto né, em Brasília mesmo, eh:: a Sandra nos representava [...]; a Sandra Patrícia, a Elcivanni, que foram muito como intérpretes e tudo e:: nós passamos as demandas [...] elas levavam as questões todas, depois traziam pra gente o que que tinha conseguido [...] <sup>127</sup>

Embora não haja um consenso entre Natália e Maristela em relação ao grau de envolvimento de profissionais/idealizadores da Escola Bilíngue de Taguatinga (EBT) na elaboração das estratégias voltadas para a educação de surdos no PDE, ou seja, se somente certificaram as propostas previstas pela comissão organizadora do PDE, desde o princípio, ou se foram decisivos na proposição de emendas ao texto base – debatido em conferências –, tanto Natália quanto Maristela deixam transparecer que a participação de representantes vinculados à EBT nas conferências distritais, foi um fator decisivo para outorgá-la como baliza da oferta da educação bilíngue de surdos no plano distrital, com base na Lei Distrital nº 5.016/2013.

Ao ser questionada sobre as propostas encaminhadas pela escola para ser debatidas em conferências, Maristela destaca a importância da Lei Distrital nº 5.016/2013 como fundamento das reivindicações:

**Pesquisadora (17/11/2020):** Em essência assim: você lembra o que vocês encaminhavam?

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** [...] eu não lembro mais nem o que ficou mesmo né, como eu te falei, o tempo inteiro a gente tenta levar esse documento a frente, tenta explicar na Secretaria, explicar na regional, explicar no sindicato, sabe? Eu me lembro que ele serviu

---

<sup>127</sup> Está se referindo às professoras Sandra Patrícia de Faria do Nascimento e Elcivanni Santos Lima. Sandra Patrícia é professora aposentada da SEEDF, onde atuou 32 anos no Magistério, sendo 26 deles como professora de surdos. É colaboradora voluntária da Feneis. Em ocasiões excepcionais atuou como intérprete de Libras. Possui graduação em Letras: Português e mestrado e doutorado em Linguística pela UnB, com enfoque na Libras e no ensino de português como segunda língua para surdos. Atualmente, é professor adjunto I de Língua Portuguesa do Curso de Licenciatura em Língua de Sinais Brasileira (LSB) – Português como Segunda Língua (PSL). Elcivanni Lima é professora e intérprete da SEEDF, e atua como multiplicadora do Curso de Formação de professores que atuam como intérpretes educacionais nas escolas públicas denominadas inclusivas para surdos. Possui graduação em Letras (Licenciatura Plena) pela Universidade Católica de Brasília (UCB) e mestrado em Linguística pela UnB. Atuou como intérprete educacional e como intérprete de eventos de porte nacional e internacional. Fonte: escavador.com, 2022.

muito pra gente; o que ficou já foi importante demais pra Brasília, porque a gente já tinha uma escola funcionando e precisando de tudo isso né?

Analisado sob o aporte da filosofia da linguagem, esse relato elucida uma vivência sólida, bem enraizada, que ao ser compartilhada com um auditório socialmente fundamentado e estável, consoma uma expressão diferenciada e acabada, modelada e polida pelas reações e réplicas, reprovações ou apoios conquistados no território da interação verbal.

De acordo com Volóchinov (2018), vivências como essa, consolidada entre os membros idealizadores da Lei Distrital nº 5.016/2013 e fundadores da primeira escola pública bilíngue para surdos em Taguatinga/DF, se encontram em contato direto com os sistemas ideológicos formados; são mais substanciais, responsáveis e acumulam as energias criativas para a transformações parciais ou radicais desses sistemas (VOLÓCHINOV, 2018).

É claro, no processo de luta, no processo de penetração gradual nas formações ideológicas (na imprensa, na literatura, na ciência), essas novas tendências da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, sofrem a influência de sistemas ideológicos já formados, assimilando parcialmente as formas acumuladas, as práticas e as abordagens ideológicas. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 215).

Dito isso, como reflexo e aprimoramento de constructos acadêmicos e legais já existentes, a Lei Distrital nº 5.016, que “Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2013), recomenda a utilização da Libras e da Língua Portuguesa escrita, na comunicação e instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica. Ademais, salienta que o ensino deve ser realizado por meio de escola pública bilíngue de Libras e Língua Portuguesa escrita, a qual deve atender prioritariamente, aos alunos surdos, deficientes auditivos e filhos de pais surdos.

Além disso, a normativa observa o cumprimento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com garantia do componente curricular Libras, preconiza a inclusão de professores ou instrutores de Libras, prioritariamente surdos, professores bilíngues de Libras e português que atuem em cada área específica do conhecimento, tradutores e intérpretes de Libras e português e guias-intérpretes no quadro de profissionais administrativos e pedagógicos. Menciona também, a elaboração de materiais que contemplem a educação de surdos, a Libras,

os estudos surdos identitários e culturais, o ensino do português escrito como segunda língua, entre outros. (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Conforme Maristela Bento, a lei transcorreu de um projeto elaborado por um Grupo de Trabalho (GT) estruturado no âmbito da Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga. Para elaboração do projeto, o GT considerou a necessidade, realidade e possibilidades locais de criação de uma escola pública integral bilíngue, após identificar uma demanda de aproximadamente 400 alunos surdos para o ano de 2012, com base em informações das itinerantes das Diretorias Regionais de Ensino de Taguatinga, Samambaia e Ceilândia.

A justificativa para criação de uma escola bilíngue que oferecesse a Libras e o Português escrito foi ancorada no Artigo 22 do Decreto Federal nº 5.626/2005, o qual prescreve a escola bilíngue como uma entre outras opções a que os pais fazem jus ao escolher o melhor espaço educacional para seu filho, e que ainda não estava sendo garantida no DF (FENEIS/DF, 2011).

Nas palavras de Maristela Bento:

**Maristela Bento/DF (06/11/2020):** [...] nós construímos esse projeto nas nossas coordenações, por isso que ele é BEM diferente, porque foi a partir das necessidades mesmo dos nossos alunos; a gente colocou ali tudo que a gente penSAva de uma escola pra atender os surdos né, aí vem a ida::de direitinho, desde quando, e porquê uma escola bilín::gue né; então assim, partiu da nossa necessidade mesmo, sabe? E da nossa realidade de Taguatinga, Distrito Federal.

**Maristela Bento/DF (06/11/2020):** [...] a gente:: fez um trabalho muito bom né, junto com os professores todos né [...] eu lembro que a gente organizou as tur::mas e tudo, estudou cada caso, fez um levantamento de CADA necessidade de cada aluno surdo que a gente tí::nha e a gente sentava com os professores e a gente discutia o que a gente faria pra que esse aluno aprendesse ((bate as pontas dos dedos na mesa)) e nossa preocupação era realmente a aprendizagem do surdo mais e mais [...] chegou um ponto que o que faltava pra nós mesmo era a escola bilíngue e aí a gente chamou a coordenação pra estudar e pra ver o que a gente::; o o cuRRÍculo do português como segunda língua, a gente chegou à conclusão que a gente precisava ERA de uma escola bilíngue e aí a gente foi trabalhar por uma escola bilíngue né [...]

**Maristela Bento/DF (06/11/2020):** ((coçando a nuca)) A lei 5.016 nós escrevemos né::, nós fizemos esse projeto ((cruza os braços e balança a cabeça em sinal afirmativo)), professores da Secretaria da Educação, depois a gente foi atrás da Federação né de surdos, porque nós como funcionários né, chegar com um projeto daquele na Secretaria, a gente não ia conseguir nada né; e aí nós fomos atrás da Feneis, na época o Messias ((refere-se à Messias Ramos Costa)) era um dos presidentes e tudo, e aí nós fomos atrás dele né, e aí a gente registrou esse projeto até como da Feneis né, junto com a gente e tudo e foi o que foi feito né; [...] depois desse projeto pronto foi buscar deputados, a gente viu que precisava de força pra isso né? e a gente bateu em muitas portas, mui::tas portas mesmo, e o Wellington Luiz foi o que falo/escutou tu::do, ele falou “Olha, eu gostei. E vai atender muita gen::te” [...]. Ele falou “Olha, eu vou deixar meu gabinete a disposição de vocês, mas vocês vão ter que estar aqui juntos”, e aí eles começaram a escrever o projeto de lei a partir do nosso projeto pedagógico né, do projeto que nós fizemos na escola né, na escola, nos finais de semana, nas casas daquele GT, daquele grupo que tava

querendo isso mesmo né; eh:: e foi assim que saiu ((pequena pausa)), porque ele foi aprovado/esse projeto de lei se transformou em lei né 13 de janeiro.

O projeto a que se refere Maristela, intitulado “Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-escrito)”, foi assinado junto à Feneis/DF, em 26 de setembro de 2011, registrado em cartório no dia 21 de outubro de 2011 e veio a embasar a Lei nº 5.016, aprovada em 15 de janeiro de 2013.

Para ela, o clima criado pelo “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, favoreceu as conquistas locais:

**Maristela Bento/DF (06/11/2020):** [...] foi bem na época que tava aquele movimen::to por escolas bilíngues né? e a gente participava dessas passeatas, tu::do que tinha aqui em Brasília né, o pessoal vinha de fo::ra pra is::so; e aí foi quando a gente conseguiu; junto com isso o projeto já tava pronto e a gente buscou a Feneis pra entrar.

Tem-se assim que “[...] o discurso verbal impresso participa de uma espécie de discussão ideológica em grande escala: responde, refuta, ou confirma algo, antecipa as respostas e críticas possíveis, busca apoio e assim por diante.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 219).

Conforme Volóchinov (2018, p. 2019-220, grifos do autor),

Todo enunciado, por mais significativo e acabado que seja, é apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta (cotidiana, literária, científica, política). No entanto, essa comunicação discursiva ininterrupta é, por sua vez, apenas um momento da constituição ininterrupta e multilateral de uma dada coletividade social. [...]. Nessa sua relação concreta com a situação, a comunicação verbal é sempre acompanhada por atos sociais de caráter não discursivo (atos de trabalho, atos simbólicos de um rito ou de uma cerimônia e assim por diante), dos quais ela é apenas um complemento, desempenhando um mero papel auxiliar. *A língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.*

Posteriormente a aprovação da Lei Distrital nº 5.016, em janeiro de 2013, veio a labuta pela sua operacionalização:

**Maristela Bento/DF (06/11/2020):** [...] aí quando se tornou lei, nós levamos além, na Secretaria, em tudo quanto é lugar e: “Olha, agora é lei, agora tem que acontecer”. E aí a gente, os:: os deputados né, outros nos apoiando também:: começamos a cobrar isso da Secretaria de Educação: “Não, então::, é lei, nós vamos ter que cumprir”. **A Natália** ((se refere à Natália Duarte)) **tava lá em cima na época, nós fizemos algumas manifestações lá fo::ra ((fala com a mão empunhada)) pra poder conseguir entrar dentro da Secretaria né, pra ser ouvidos né, e aí:: foi quando eles colocaram, publicaram esse GT, porque eles vão olhar:**

“Gente, não tem como, tem que ser vocês, porque foram vocês que fizeram, vocês que vão ser responsáveis pela implementação dessa escola”.



Figura 32: Manifestação pró escola bilíngue em frente a SEEDF  
Fonte: Imagem concedida por Sandra Patrícia de Faria do Nascimento

**Natália Duarte/DF (09/10/2020):** [...] em 2013 eu participei da formulação da implantação da primeira escola bilíngue aqui no Distrito Federal, **era chefe de gabinete, fui designada pra operacionalizar uma lei distrital** de educação bilíngue [...].

[...]

**Pesquisadora (09/10/2020):** Essa lei que você se refere é a 5.016?

**Natália Duarte/DF (09/10/2020):** ExataMENTe, 5.016 de 2013 né? e nós implantamos ela e ela começou a funcionar em 2013.



Figura 33: Natália Duarte acompanhando a implementação da EBT  
Fonte: Imagem concedida por Sandra Patrícia de Faria do Nascimento

Quando Maristela diz com a mão empunhada: “A Natália tava lá em cima na época, nós fizemos algumas manifestações lá fo::ra pra poder conseguir entrar dentro da Secretaria né, pra ser ouvidos né”, mobiliza um conjunto de signos que expressam juízos de valor e demarcam as relações assimétricas entre o GT proponente da escola bilíngue e seus

apoiadores e a Secretaria da Educação – corporificada pela pessoa de Natália Duarte (chefe de gabinete) –, mostrando que na busca por uma abertura governamental – dominante na hierarquia –, é necessário um contínuo esforço centrífugo dos discursos que ambicionam fissurar seu núcleo verboidelógico centralizador e fazer penetrar sua heteroglossia.

Ao se incluir nesse processo, Natália admitiu que a criação da escola se deu no embate, ao passo que acabou tornando-se uma aliada importante do GT na consolidação da Lei nº 5.016, via implementação da EBT. Por fim, acabou alegando o aparecimento de disputas internas entre membros do GT e do movimento e comprovou a prerrogativa de que, por mais significativo e acabado que seja, o enunciado (da lei, do documento) – como sistema de formas abstratas da língua –, é, de fato, apenas um momento da comunicação discursiva ininterrupta em torno da política educacional que o responderá ativamente, mobilizando posicionamentos axiológicos e perspectivas discordantes em constante disputa.

**Natália Duarte/DF (09/10/2020):** Éh::: foi uma escola muito::, foi uma escola muito comemorada, **foi uma escola muito espera::da, muito comemorada**; muito éh:: como é que eu vou dizer? **Ela é fruto de muita luta, até porque a lei depois pede uma regulamentação e aí o GT que criou a regulamentação da lei; foi difi::cil ((bate a mão na mesa)) [...].** Como ela virou uma escola refeRÊncia, sabe? E enfim; e **ser referência é algo que:: ((pequena pausa)) que te coloca em evidência**, enfim, **aí têm dispu::tas, a escola teve muitas disputas internas**, sabe? Foi um:: uma uma:: inclusive dentro do movimen::to mesmo, não foi::; as coisas são difíceis né? **a construção é sempre na luta e na contradição.**  
**Pesquisadora (09/10/2020):** É verdade.

Ao pedir que Patrícia Rezende me descrevesse um modelo ideal de escola bilíngue de surdos, acabei solicitando que me contasse o que conhecia da escola de Taguatinga/DF, e ela fez uma avaliação importante que abriu meus olhos quanto às fragilidades da instituição.

**Pesquisadora (17/09/2020):** Você conhece do Distrito Federal? A escola bilíngue que tem em Taguatinga?

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Conheço bem. **É probleMÁ::tica essa escola. O problema é o poder ouvinte que existe dentro daquela escola**, entendeu? Fazem projetos maravilho::sos, mas na hora de executar, por em prática, começa o poder ouvinte. É foda né? É foda. É uma luta diária, não é fácil não! Agora mesmo eles estavam articulando pra criar uma outra e o argumento é assim: “Essa vai ficar com os ouvintes? Ah tá, então se os ouvintes::, a bilíngue vai mudar: e **essa vai ficar pros ouvintes, deixa lá pra eles**”. Aí estão querendo criar uma nova com o padrão, forma correta, uma administração, profissionais só que saibam língua de sinais.

**Pesquisadora (17/09/2020):** Entendi.

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Esse é o foco. Então essa de Taguatinga vai deixar lá, mas em Brasília; vai ser em Brasília. Vamos ver né? vamos ver se isso vai acontecer mesmo.

**Pesquisadora (17/09/2020):** Então os gestores da escola de Taguatinga, no Distrito Federal, são ouvintes? Nem todos os profissionais sabem Libras?

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Éh, éh. Teve eleição::, uma disputa de ouvintes com surdos. Ouvintes ganharam e os surdos perderam. [...]. Então são poucos profissionais, igual o Ines ((faz uma expressão de desdém)).

**Pesquisadora (17/09/2020):** Puxa vida! Digo isso porque uma das coisas que me chamou atenção quando eu terminei a pesquisa do mestrado é que em aspecto de textos, tanto o Plano de Educação do Distrito Federal, quanto uma lei distrital voltada pra educação bilíngue, se destacaram.

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** O Distrito Federal é melhor mesmo, é maravilhoso mesmo, é a melhor lei que tem. Eu lembro, eu lembro muito bem que quando criou essa lei, quando o governador assinou e aí a secretaria de educação estava:: não queria, não queria usar essa lei, tava enfren/aí chamou uma comissão pra ir lá numa reunião::, aí a secretaria da educação, as pessoas que trabalhavam dentro né: “Ah:: não, que essa lei tatata tatata tatata”, aí eu fiquei parada olhan::do, eu só ficava observando cada pessoa, percebendo as coi::sas, só olhando. Aí bati na mesa assim ((demonstra como fez)), fiz assim ((faz gesto com o dedo indicador em riste)) e disse: “Olha só! Vocês PArem de traduzir errado hein! Vocês estão colocando palavras, não é isso não hein! A lei foi feita pelo surdo, já está aprovada essa lei, o governo assinou, já é lei. Vocês estão inventando coisas, pra botar coisa, PAra, PAra vai trabalhar:: vai:: trabalhar! Aí ficou todo mundo parado, olhando, e ninguém falou mais nada e aí acabou a reunião, marcou um outro dia. Ah tá! ((a intérprete dá uma gargalhada longa e alta)) A lei tava muito CLArA! Perfeita, toda descritti::va: “Ah não, porque tem que ver isso”. Ah::, chega, chega, eu hein! ((pesquisadora ri)).

Colocadas em interlocução com a fala de Natália Duarte, as declarações de Patrícia Rezende denotam as motivações que mobilizaram a luta travada com a SEEDF para atendimento a Lei nº 5.016/2013, e as razões pelas quais surgiram disputas internas entre seus proponentes, pós operacionalização da proposta via funcionamento da Escola Bilíngue Libras e Português escrito em Taguatinga. Em que pese a consolidação da lei, Patrícia deixa claro que mesmo após sancionada pelo governador, houve objeções por parte de autoridades da Secretaria da Educação em admitir a legitimidade do texto, no sentido de atravancar seu cumprimento.

Quanto ao êxito da proposta bilíngue propagada pela escola, Patrícia faz duras críticas ao ouvintismo existente e a não priorização da atuação de profissionais surdos e de profissionais fluentes em língua de sinais no interior da instituição. Afinal, essa postura contradiz a proposta educacional regular, inclusiva e bilíngue defendida pelos movimentos e organizações surdas e pesquisadores surdos e não-surdos circunscritos aos estudos surdos, a exemplo de Lodi (2005), Lacerda, Albres e Drago (2013), Fernandes e Moreira, (2009, 2014), Nascimento e Costa (2014), Stürmer e Thoma (2015), Vieira-Machado e Lopes (2016), Martins (2016), porque segundo Lodi (2005, p. 419),

[...] a construção da subjetividade do ser surdo depende, fundamentalmente, da relação que eles estabelecem tanto com seus pares quanto com ouvintes e, nesse sentido, a presença de professores surdos na educação ganha relevância para a construção de uma percepção positiva da surdez pelos alunos.

E esse propósito evidentemente requer espaços e currículos escolares pensados por e para surdos e, portanto, que empreguem alta proporção de professores e gestores surdos sinalizantes,

[...] visto que eles são modelo linguístico e de identidade surda, fomentam o uso da Libras em todos os espaços da escola e, por constituírem-se como surdos e por suas trajetórias de vidas, têm condições experienciais e linguísticas de contribuir de forma ímpar para a construção de uma didática bilíngue. (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013, p. 75).

Depois de ouvir as ponderações acima compartilhadas, passei a cogitar que em termos de consolidação da proposta educacional bilíngue defendida nesta tese, o texto da estratégia 4.14 do Plano Distrital de Educação, aparentemente constituído como uma propositura eminente, talvez configure uma cilada. Pois, para mim, a decisão conclusiva de delimitar a garantia da oferta da educação bilíngue em uma única escola bilíngue, isto é, na “Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do Distrito Federal”, popularmente conhecida como Escola Bilíngue de Taguatinga (EBT), não veio sozinha, ela prevaleceu às custas de um veto estratégico e passou a traduzir várias contradições e implicações possíveis de serem capturadas a partir de esclarecimentos prestados por Natália e Maristela.

Em relação ao veto, se tratava da estratégia 4.5 que preconizava, entre outras ampliações de espaços físicos, a construção de “Escolas Bilíngues na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal” (DISTRITO FEDERAL, 2015a), a qual foi apresentada no Documento Base, mantida no Projeto de Lei nº 428/2015, e suprimida durante sua tramitação na Câmara Legislativa do Distrito Federal.

Curiosa em saber o que motivou a supressão, indaguei as interlocutoras:

**Pesquisadora (09/10/2020):** [...] eu identifiquei um veto na Meta 4 [...] tinha uma estratégia que dizia a respeito:: da criação de mais escolas bilíngues.

**Natália Duarte/DF (09/10/2020):** Exatamente ((aponta com o dedo indicador em frente a câmera)).

**Pesquisadora (09/10/2020):** E ela foi vetada né?

**Natália Duarte/DF (09/10/2020):** Exatamente, exatamente essa. Então ãh:: a gente tinha incluído ela, a construção de uma eu acho, acho que até **a gente tinha falado** ((mostra a palma da mão aberta)) **cin::co, cinco escolas bilíngues**, já tinha uma ((abaixa o polegar e conserva quatro dedos erguidos)), **teríamos que construir mais quatro, uma em cada polo né [...], porque tinha criança surda que tava saindo de Planaltina pra ir estudar em TaguaTINGa**, então ela **ficava duas, três horas no ônibus pra ir e depois pra voltar**, eh:: então a ideia era construir mais escolas bilíngues ((movimenta a mão demarcando lugares)) e **foi essa que foi vetada, mas não por questão de ser contra, e sim por uma questão de orçamento.**

**Pesquisadora (17/11/2020):** [...] o Plano Distrital é de 2015, éh:: lá na estratégia 4.14 aparece que a educação bilíngue [...] será ofertada em escola bilíngue.

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** Isso, aí no plano distrital.

**Pesquisadora (17/11/2020):** E a escola bilíngue que já existia é a escola de Taguatinga, então a pergunta que eu gostaria de fazer é: Essa escola sozinha consegue suprir toda a demanda? Ou vocês, quando escreveram, pensaram na criação de OUTRAS unidades, em outros locais dentro das regionais e expandir tudo isso?

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** Pois é, olha só, o que que modificou? O que que aconteceu? Quando você fala assim né que ((pequena pausa, pensativa)) **Qual que era a ideia né? do Plano Distrital de Educação? Qual que era o nosso sonho?** ((bate as pontas dos dedos no peito)) **Era uma escola bilíngue pra que todos os alunos tivessem acesso.** Só que o que que aconteceu dentro de Brasília? [...] Quando você fala de uma escola bilíngue, **pra você fazer a sua vida vai ter que mudar toda, porque on::de fosse essa escola, nós teríamos que acompanhar, só que esse não é um ponto de vista de todos os profissionais** ((lábios cerrados, pequena pausa)), tá? Não é porque:: éh:: vamos criar. Não, isso já existia.

A partir do que foi exposto, é possível constatar o posicionamento discordante entre as Natália e Maristela no que se refere a ampliação do número de escolas bilíngues na rede pública de ensino do Distrito Federal. Para defender seus pontos de vista, apresentam justificativas consistentes que nos permitem refletir acerca dos desafios que a concretização de programas de educação bilíngue de surdos envolve em termos de condições materiais concretas.

A princípio, Natália reconhece a legitimidade da proposta e a necessidade de construção de mais quatro escolas bilíngues em localidades estratégicas do DF para que os familiares e crianças surdas tenham melhores condições de acesso, na medida em que os custos e tempo de locomoção são atenuados. Contudo, acaba admitindo que os ajustes orçamentários são pretextos razoáveis para a contenção das obras.

Quanto à Maristela, membro idealizador do projeto que deu origem a Lei nº 5.016/2013, e primeira diretora da EBT, permanente no cargo por seis anos (2013-2019), sai em defesa da concentração da oferta nesta única escola pública bilíngue existente no DF. Para isso, ampara-se no argumento de que a materialização de um ideal em comum, requer o dispêndio de sacrifícios de todos. Apesar disso, reconhece que esta não é uma perspectiva consensual entre profissionais, uma vez que uma parcela não deseja ter sua rotina de trabalho alterada, isto é, serem remanejados, ficarem distantes de casa, assumirem mais custos com transporte, sofrerem ampliação de jornada, dedicarem-se à formação continuada, etc, para atuar na escola bilíngue.

Conforme Fernandes e Moreira (2009, p. 232), “[...] já que os textos legais resultam de movimentos sociais que envolvem os interesses de parte da sociedade, não sendo apenas meras determinações governamentais, impostas verticalmente”, somos corresponsáveis pelas mudanças. Nesse sentido, compreendo que embora o PDE esteja condizente com os anseios

do GT local, responsável pela projeção e consolidação do atendimento de estudantes surdos brasileiros em uma escola pública bilíngue, o embate não finda com a aprovação do texto legal, porque além de contemplar parcialmente os interesses sociais, fazer cumprir aqueles que foram contemplados implica mudanças concretas no contexto da prática.

Na condição de ativista, docente e pesquisadora surda favorável à escola bilíngue de surdos, Patrícia Rezende demonstra que sua insatisfação com a EBT está diretamente atrelada ao poder ouvinte e secundarização da Libras no interior da instituição. Como base em Chaves (2001) e Fernandes e Moreira (2009), entendo sua queixa como legítima, visto que no contato direto com o modelo ouvinte, os surdos obtêm pouca ou nenhuma referência do seu grupo linguístico, e pela imagem negativa gerada socialmente acerca de si, sentem-se menos capazes de se identificar com a cultura nacional, caso não aprendam a língua principal, o português.

Ao discordar do modelo ouvinte prevalecente oferecido na EBT, Patrícia defende que ela fique com os ouvintes: “[...] essa vai ficar pros ouvintes, deixa lá pra eles”, e menciona a criação de uma nova escola em Brasília, “[...] com o padrão, forma correta, uma administração, profissionais só que saibam língua de sinais”. Com isso, me leva a supor que as disputas internas que despontaram no GT agenciador da proposta e na instituição, envolvam concepções discordantes entre líderes surdos e seus aliados e os não-surdos, uma vez que a agenda política enveredada pelo movimento surdo passa pela defesa e reconhecimento da Libras e por relações de poder menos assimétricas entre surdos e ouvintes. (FERNANDES; TERCEIRO, 2019).

Valendo-me da informação compartilhada por Patrícia, especulei Natália Duarte e Maristela Bento para averiguar o que sabiam a respeito da fundação de uma nova escola e obtive as seguintes respostas:

**Natália Duarte/DF (09/10/2020):** O movimento continuou reivindicando, pelo menos tentando construir; eu participei de umas discussões assim, tentando construir numa área mais central. Taguatinga não é central né, Taguatinga é mais ao Oeste assim do Distrito Federal, [...] mas:: até agora não conseguimos ainda, não tivemos nenhuma:: implantação de escola bilíngue. Ela segue resistindo lá, [...] mas até onde eu acompanhei eu vi que elas tinham muita dificuldade, sabe? Estavam com dificuldades.

**Pesquisadora (22/10/2020):** Nós conversamos no outro encontro que hoje os estudantes têm enfrentado alguns problemas pra se manterem na escola bilíngue de Taguatinga por toda essa logística, questão econômica, distância, das relações políticas ((Natália faz um sinal afirmativo com a cabeça))

**Natália Duarte/DF (22/10/2020):** EXAtamente, exa:/:e do próprio movimento né? [...] eu tenho medo de falar sem conhecimento de causa, [...] eu sei inclusive de uma disputa inTER::na no movimento surdo ((fecha as mãos e movimenta uma contra a outra indicando embate)), aqui a gente tem duas instituições muito fortes né?, enfim; e uma delas queria fechar a escola, FECHAR a escola: “Já que só pode ter uma, então fecha a de Taguatinga

**e traz pro Plano Piloto**”; então tem umas:: ((gesticula remexendo os dedos das mãos para simbolizar picuinhas, desavenças)), que eu não vou saber te falar. [...] o que eu sei olhando de fora, é que é **um movimento FORte, é um movimento REpresentativo** ((bate a mão na mesa)), é um movimento que conseguiu escrever algumas leis né? tan::to a lei da escola bilíngue, como as estratégias do Plano Distrital de Educação [...].

**Pesquisadora (17/11/2020):** E hoje o Distrito continua contando só com essa escola de Taguatinga?

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** **SÓ, é uma BRlga** ((expressão de reprovação)), cê deve até ter tomado conhecimento né? Porque o pessoal queria levar a escola de Taguatinga pro Plano Piloto ((sorri)).

**Pesquisadora (17/11/2020):** Não:: ((movimento negativo com a cabeça)), me conta essa história ((também sorri)).

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** Foi aí que teve racha, foi aí que teve racha né ((fala dando risada)). Mas o que que acontece? Quando:: criamos a escola, a gente foi atrás de muitas esCO::las em todos os luga::res e tudo né, mas **esse trabalho organiZado a gente tinha em Taguatinga**, então foi aqui que a gente conseguiu::u, porque o grupo de trabalho trabalhava todo aqui né? e aí **a gente conseguiu a escola em Taguatinga** e aí:: a escola funcioNANdo e aí:: ((pequena pausa)) **muitos caciques né? muitas intervenções: “Então nós vamos levar a escola pro Plano”**. E aí:: o entendimento que a gente tinha: “Mas o projeto éh::, pensou-se o projeto de educação bilíngue, **nós pensamos em Taguatinga e como é que a gente vai estar levando TO::dos esses alunos para o Plano Piloto?**” [...] os meninos estavam acostumados aqui; como que a gente tira daqui e oferece lá e deixa aqui sem né? então aí:: **foi onde teve uma quebra né, e a FORma radiCAL**, [...] e acabou que o Plano não tinha esPAço nenhum, e o povo lutando pra levar né, **e os surdos sendo influenciados pra entrar nessa questão sem estar entendendo o que estava acontecendo né?** E aí::, depois a gente viu “Tá, vamo pro Plano”, mas ir pra onde? Aí **ficava brigando por uma coisa que não tinha condição de acontecer, porque não tinha espaço físico no Plano Piloto** pra poder tá resolvendo essa questão: “Ai, mas vai construir uma escola!”. Eu falei: “Gen::te, **a gente tá esperando a construção de uma escola de surdos a mais de dez anos**” ((pequena pausa)), entendeu? Ou a gente começa com o que tem ou então a gente não tem, né:: ((bate a mão sobre a outra palma estendida)), e **foi dentro dessa questão que teve um:: um afastamento aí entre os participantes desse GT de implementação**, mas até aí tava tranquilo [...]

Com suporte no que disseram Natália e Maristela, é evidente que houve uma insatisfação entre membros do GT após a implementação da escola em Taguatinga, o que gerou o desejo em uma parcela deles de que houvesse um redirecionamento para que o projeto (Lei nº 5.016/2013) fosse operacionalizado no Plano Piloto/DF. Ao que parece, a aspiração pelo deslocamento da “escola” não se limita a problemática imposta pela localização geográfica. E embora as justificativas apresentadas pelas participantes não sejam explícitas, é possível capturar mensagens subliminares que expressam um interesse mobilizado pela resistência do movimento surdo ao poder ouvintista.

Inteiramente interessada em assegurar a permanência da escola em Taguatinga, Maristela contra-ataca seus oponentes descredibilizando as manifestações e sendo incisiva em dizer que a escola bilíngue é fruto de um trabalho organizado e sacramentado na Coordenação Regional de Ensino de Taguatinga. Para ela, o intento por interromper o atendimento bilíngue

na regional e deslocar a oferta para o Plano Piloto, trata-se de uma luta improcedente, liderada por “caciques” – possivelmente lideranças do movimento e/ou da Secretaria de Educação –, que influenciam os surdos a brigarem por uma causa que, na opinião dela, não tem condição de acontecer, porque o Plano Piloto carece de espaço físico e mesmo em Taguatinga, a instalação emergiu da reestruturação de uma escola comum do ensino regular (Classe 21), em razão do descumprimento da promessa de edificação de um espaço novo e próprio aguardado a mais de dez anos.

Em contrapartida, Natália dá seu parecer sobre a disputa a partir de um olhar exotópico e, diferentemente de Maristela, sobreleva a causa alegando “que é um movimento FORTE, é um movimento REpresentativo”, e apesar de ainda não ter conquistado a criação de um novo espaço, segue resistindo.

Se concordarmos que o movimento surdo nacional em defesa da escola bilíngue principiado em 2011, fez de Brasília sua principal arena de luta e que vimos ecoar sua voz ao ver seus anseios contemplados no PNE (2014) e no PDE (2015), evidenciando uma atuação e receptividade recíprocas entre o coletivo nacional e local e as esferas global e local de produção de política, ao deparar-nos com as problemáticas enfrentadas no DF, certificamo-nos do quão complexa é a transição de políticas monolíngues à políticas bilíngues de educação de surdos, justamente porque

[...] no processo de luta, no processo de penetração gradual nas formações ideológicas [...] essas novas tendências da ideologia do cotidiano, por mais revolucionárias que sejam, sofrem influência de sistemas ideológicos já formados, assimilando parcialmente as formas acumuladas, as práticas e as abordagens ideológicas. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 215).

Disso depreende a acepção dialógica de que a política educacional está para a consolidação da ação em palavra escrita, assim como da consolidação da palavra escrita em ação, em um ato contínuo porque “[...] inevitavelmente marcado por disputas entre grupos com interesses conflitantes, na qual os textos são tentativas contínuas de reinvenção das práticas da mesma maneira que as práticas traduzem constante recriação dos textos.” (SILVA; MARTINS, 2020, p. 386).

Em que pese a aprovação da Lei Distrital nº 5.016/2013 e uma arena discursiva favorável a incorporação da oferta da educação bilíngue em escola bilíngue no PDE, Natália e Maristela salientam:

**Natália Duarte/DF (22/10/2020):** [...] eu acho que **o DF cuida com um pouco mais de atenção do que o usual::, da Educação Especial e da educação inclusiva**, né? Eu acho que já fazia antes e continua fazendo por uma conjuntura, não é por:: é por uma conjuntura, porque **é uma Secretaria só::, porque ela tem mais recur::sos [...] então eu acho que isso é uma coisa fácil, eu acho que a Secretaria ela já se beneficia de um conjunto de acordos e compreensões, dentre eles sobre Educação Especial [...]**; quando entra a educação inclusiva a gente encon::tra ((forma um círculo com os braços diante do corpo indicando um rol, dimensão)), então as escolas TEM salas de recursos, TEM os profissionais que a gente chama de equipe especializada de aprendiza::gem, tem os profissionais itineran::tes, então tem uma rede bem razoável e além di/profissionais intérpretes né, eh ((pequena pausa)) além disso **a gente também manteve os nossos Centros de Ensino Especial, porque eles, eles, enfim, tem tradição na educação pública aqui do DF. Então::, um pouco::, um pouco eu acho que a gente tem avanços especificamente da população de surdo: Essa expectativa, Essa PERSpectiva de:: educação bilíngue.**

**Pesquisadora (17/11/2020):** Então, pelo que eu compreendi da tua fala aGOra, embora o Plano Distrital preveja que a educação bilíngue seja ofertada em escola bilíngue, não:: não é o que de fato está ocorrendo?

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** ((movimento negativo com a cabeça)) Não::, ainda não, por quê? Porque a **Secretaria não quer queimar o:: se/não não não quer ir contra o que já existe há muitos anos**, que são as **unidades especia::is né? as classes bilíngues dentro do ensino regular::, entendeu?** O surdo éh::: **o surdo é minoria desde quando existe educação de surdos em Brasília.** Dentro do ensino regular ele é sempre minoria né? Então:: pra mudar tudo isso a Secretaria tem que ir contra muitos profissionais que **SABEM que a educação bilíngue é importante, mas que seguram a questão de estar ali onde está**, perto ((pequena pausa)), entendeu?

[...]

Então eu acredito assim, não deixa de enfraquecer né? Mas a gente percebe assim::, os estudos mostram que pra eles é TÃO imporTANte estar com seus pa::res né? Ele ser entendido na língua de::le né? Eh:: a gente aqui em Brasília, **as meninas SABEM que o melhor pros estudantes são as esCOLas biLÍngues, mas aí como Sabem que Brasília não comporta duas, uma só resolve o caso ((mostra um com o dedo indicador)), aí eles ficam segurando em suas regiona::is os seus alunos**, entendeu? ((grande pausa, bate a palma da mão direita sobre o dorso da esquerda, sinal de inclusão)) Ali incluídos ((entrelaça os dedos)).

Na condição de conhecedoras das relações, condições estruturais e posicionamentos no interior da SEEDF, Natália e Maristela deixam transparecer que o maior imbróglgio enfrentado pelo movimento de resistência surdo local atualmente, em termos de consolidação da educação bilíngue em escola bilíngue, é tentar subverter o que é usual, o que é tradição, o que existe há muitos anos como prática na educação de surdos.

E embora admitam a conquista de uma política distrital de educação bilíngue de surdos enraizada na concepção do encontro entre pares, da interlocução em Libras e da constituição do surdo como surdo, denotam que o fato de estar atrelada a pasta de Educação Especial e competir desproporcionalmente com um conjunto de acordos e compreensões existentes prol política de educação inclusiva e Centros Especiais, acaba impedindo a mudança de paradigma que circula sobre o modelo de sujeito surdo, a função da língua e a função da escola em seu processo de escolarização no âmbito da SEEDF.

Para efeito de conclusão, a sanção da Lei Distrital nº5.016/2013 e sua reiteração como base para a concessão da educação bilíngue no PDE (Lei Distrital nº 5.499/2015) é um avanço inquestionável para o movimento surdo no campo do reconhecimento político dos direitos linguísticos e educacionais dos estudantes surdos. Obviamente, houve uma atmosfera discursiva favorável a essa realização, dadas as coincidências de interesses defendidos nacionalmente, em razão do processo negocial pela incorporação da estratégia 4.7 do PNE (2014), e de interesses locais, mediante a operacionalização da Lei Distrital nº 5.016/2013, que possibilitou a reestruturação da Escola Classe 21 e sua transformação na primeira Escola Pública Integral Bilíngue Libras E Português escrito do Distrito Federal.

Mas as avaliações compartilhadas por Natália Duarte, Maristela Bento e Patrícia Rezende, nos colocam a par dos enfrentamentos cotidianos, mostrando que a atuação dos movimentos sociais dos surdos não é pela tradução de educação bilíngue como incorporação passiva de duas línguas na escola, é ato contínuo

[...] da classe revolucionária que tenta continuamente adequar o conhecimento à realidade como base para sua transformação, que se propõe a desvendar o que se esconde sob as aparências de estruturas e dos profundos processos (as reais contradições) e submeter à crítica e à discussão o que se apresenta como óbvio, certo, natural, unívoco. (PONZIO, 2018, p. 117).

#### **4.2.3 Educação bilíngue de surdos no PEE-SP: um texto monologado e impreciso**

Ao tomar conhecimento dos sentidos mobilizados pelas estratégias 4.7 e 4.13 do PNE (2014), quando recomendam a garantia da oferta da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas e a ampliação da equipe de profissionais da educação, incluindo tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues para atender a demanda de escolarização dos estudantes surdos e surdo-cegos (BRASIL, 2014b), considerei pertinente apurar as razões que levaram a um aparente apagamento e/ou substituição de especificações, ao serem recontextualizadas como estratégias 4.8 e 4.10 do Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE-SP), com o intuito de meditar as principais consequências dessa decisão, em termos de concretização do modelo de educação bilíngue idealizado pelo movimento surdo em escala nacional, no âmbito da rede de ensino estadual paulista.

Vejamos no quadro abaixo que ao ser composta com base na estratégia 4.7 do PNE, a estratégia 4.8 do PEE-SP teve elementos importantes suprimidos, entre os quais: os termos do Artigo 22 do Decreto Federal nº 5.626/2005 e dos Artigos 24 e 30 da “Convenção

Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (Decreto nº 6.949/2009a), a indicação das escolas inclusivas como ambiente de oferta e a adjetivação bilíngue que define as escolas e classes.

O mesmo vale para a estratégia 4.10 do PEE-SP, na qual a incorporação de tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues na equipe de profissionais, prevista no PNE, foi substituída previsão da provisão de professores interlocutores de Libras e guias-intérpretes para surdo-cegos.

Quadro 8: Comparação entre as estratégias 4.7 e 4.13 do PNE e 4.8 e 4.10 do PEE-SP

<b>PNE (2014) – Lei nº 13.005/2014</b>	<b>PEE-SP (2016) – Lei nº 16.279/2016</b>
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 <b>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</b> , bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdoscegos; (BRASIL, 2014b).	4.8. Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, <b>em escolas e classes</b> , bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdo-cegos. (SÃO PAULO, 2016b, p. 5).
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, <b>tradutores (as) e intérpretes de Libras</b> , guias-intérpretes para surdos-cegos, <b>professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues</b> ; (BRASIL, 2014b).	4.10. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento pedagógico especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, cuidadores, <b>professores interlocutores de LIBRAS e guias-intérpretes para surdo-cegos</b> . (SÃO PAULO, 2016b, p. 5).

Fonte: Elaboração própria.

Quando comparadas, as estratégias fixadas no PNE e no PEE-SP ativam significações que desvelam constantes contradições entre o que é proposto em termos de organização da oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, na política pública federal e na política pública estadual paulista.

Nas primeiras, temos a possibilidade de saber que, com base no Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, as escolas e classes bilíngues são “[...] 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). Ademais, tem-se em vista que o estudante

surdo faz jus ao acompanhamento de pelo menos três profissionais especializados com formação e atribuições específicas constantes no Decreto nº 5.626/2005, a saber:

- Tradutor e intérprete de Libras: formado em curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa. É o profissional responsável por viabilizar o acesso à comunicação, à informação e aos conhecimentos e conteúdos curriculares, devendo atuar nas salas de aula, em todas as atividades didático-pedagógicas, e no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino (BRASIL, 2005).
- Professor de Libras, prioritariamente surdo: profissional com licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras-Língua Portuguesa como segunda língua. É o docente responsável pelo ensino da Libras, em Libras.
- Professor bilíngue: docente com formação em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue. É o profissional destinado a atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, utilizando a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como línguas de instrução de todos os componentes curriculares.

Mas ao analisar as Resoluções da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (Seduc/SP), Salvador e Lodi (2018), afirmam que embora o dever de prover as escolas com professor de Libras, tradutores e intérpretes de Libras e professores para o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para pessoas surdas, tenha sido direcionado aos sistemas federal, estadual, distrital e municipal de ensino, por meio do Decreto nº 5.626/2005, os cargos inexistem até os dias de hoje na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo.

Não obstante, as autoras salientam que da maneira como a ordem foi deliberada no próprio decreto, o caráter obrigatório atribuído ao sistema de ensino federal, foi flexibilizado para os demais sistemas, fato que levou a adoção de diferentes procedimentos por parte de alguns deles, como forma de disponibilizar a presença de um profissional especializado para atuar com os estudantes surdos em suas respectivas instituições de ensino (SALVADOR; LODI, 2018).

No caso da rede estadual de ensino de São Paulo, em específico, o profissional contratado para o exercício da função de intérprete é o professor interlocutor de Libras (PI). A denominação foi dada pela Resolução nº 38/2009, em que consta “docente interlocutor”, e

está mantida na Resolução vigente, nº 08/2016, que “Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/qualificação na Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas” (SÃO PAULO, 2016a).

Conforme Salvador e Lodi (2018), o contrato do professor interlocutor (PI) para o exercício da função tem caráter temporário e decorre do preenchimento de vagas disponíveis nas Diretorias Regionais de Ensino (DRs), as quais concorre por meio de inscrição e classificação para a atribuição de classes e aulas oriundas do cadastro emergencial.

Essa prática é respaldada pela Constituição Federal de 1988, pela Constituição Estadual de 1989, e pela Lei Complementar Estadual nº 1.093, de 16 de julho de 2009, que “[...] *dispõe sobre a contratação por tempo determinado de que trata o Inciso X do Artigo 115 da Constituição Estadual*” [...] e isenta os profissionais da necessidade de concurso para o acesso ao serviço público. (SALVADOR; LODI, 2018, p. 281, grifo das autoras).

Em observância ao Artigo 3º da Resolução nº 8/2016, para fins de ocupação do cargo de professor interlocutor de Libras, o candidato deve comprovar a seguinte formação:

[...] ter habilitação ou qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e ser portador de, pelo menos, um dos títulos a seguir relacionados:  
 I - diploma de licenciatura plena em Pedagogia ou de curso Normal Superior;  
 II - diploma de licenciatura plena;  
 III - diploma de nível médio com habilitação em magistério;  
 IV - diploma de bacharel ou tecnólogo de nível superior.  
 § 1º - A comprovação da habilitação ou qualificação, para a atuação a que se refere o *caput* deste artigo, dar-se-á com a apresentação de, pelo menos, um dos seguintes títulos:  
 1 - diploma ou certificado de curso de licenciatura em “Letras -LIBRAS”;  
 2 - certificado expedido por instituição de ensino superior ou por instituição credenciada por Secretarias Estaduais ou Municipais de Educação;  
 3 - certificado de habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva/Audiocomunicação com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas em LIBRAS;  
 4 - diploma de curso de licenciatura acompanhado de certificado de proficiência em LIBRAS, com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas;  
 5 - diploma de curso de licenciatura, com mínimo de 120 (cento e vinte) horas de LIBRAS no histórico do curso. (SÃO PAULO, 2016a).

No quesito atuação, a Resolução nº 68/2017 determina que o professor interlocutor de Libras deve “[...] atuar em sala de aula e nos diferentes espaços de aprendizagem em que se desenvolvam atividades escolares, com os alunos que apresentem surdez/deficiência auditiva e que fazem uso da língua” (SÃO PAULO, 2017, p. 3-4). Ademais, a Resolução nº 38/2009, determina que no exercício da função, compete a ele assegurar “[...] a comunicação interativa professor-aluno no desenvolvimento das aulas, possibilitando o entendimento e o acesso à

informação, às atividades e aos conteúdos curriculares, no processo de ensino e aprendizagem.” (SÃO PAULO, 2009).

Estabelecendo a interlocução entre os documentos federais e estaduais, compreendo que ao instituir o cargo professor interlocutor de Libras (PI) dotando-o com características formativas e ocupacionais que destoam daquelas previstas tanto para o tradutor e intérprete de Libras, quanto para o professor de Libras e para o professor bilíngue, a Seduc/SP opera uma refração na forma de conceber os direitos linguísticos e educacionais dos surdos, a qual reflete a estruturação de um atendimento educacional especializado contraproducente para estes estudantes.

Digo isso pois, ao compararem os documentos legais da esfera federal às Resoluções paulistas, Salvador e Lodi (2018, p. 285) demonstram serem “[...] notórias as contradições no que diz respeito a formação e a atuação desse profissional, principalmente em relação ao significado social da sua atividade, tendo em vista a Secretaria de Educação conferir, implicitamente, ao PI, a condição de docente.”

Acerca dos pré-requisitos para comprovação da qualificação na Libras, as autoras apontam vários equívocos. Para citar alguns, o primeiro seria em relação a apresentação de diploma ou certificado de curso de licenciatura em Letras/Libras, pois

[...] diz respeito à formação de professores para o ensino da Libras, prática não esperada para a atuação de um PI, que será contratado para a interpretação dos conteúdos expressos pelo professor em português para a Libras, a fim de possibilitar a aprendizagem dos alunos surdos, assim como dos discursos dos alunos surdos e ouvintes (em Libras e em português) como forma de garantir a participação em equidade de todos os alunos. (SALVADOR; LODI, 2018, p. 283).

Em segundo, questionam a anuência de certificações com no mínimo 120 horas de curso de Libras para a atuação como professor interlocutor. Primeiro porque consideram impossível tornar-se fluente em uma língua apenas com essa carga horária, e segundo, porque essa alternativa denota o desconhecimento da Seduc/SP em relação à “[...] complexidade que envolve o ato tradutório e interpretativo, ao pressupor que apenas conhecer (o básico da) a língua seja suficiente para que o professor interlocutor atue como tradutor e intérprete.” (SALVADOR; LODI, 2018, p. 282).

Por último, vale pontuar que conforme o parágrafo 3º do Artigo 3º da Resolução nº 8/2016, na ausência de docentes com a qualificação prevista para assumir a função de professor interlocutor, a Seduc/SP autoriza que a vaga seja preenchida por docente com a qualificação exigida para atuar no AEE, a saber:

Artigo 19 – Para atuar no Atendimento Educacional Especializado- AEE [...] o docente deverá ter formação na área da deficiência, do transtorno do espectro autista, das altas habilidades ou superdotação, cujas aulas serão atribuídas de acordo com a legislação que disciplina o processo anual de atribuição de classes e aulas, desde que devidamente inscrito e classificado, na seguinte conformidade:

I – licenciatura Plena em Educação Especial, conforme disposto no Parecer CEE65/2015;

II – licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação específica na área da necessidade;

III – outras licenciaturas - Plena, com pós-graduação stricto sensu, Mestrado ou Doutorado, na área da necessidade especial;

IV – Licenciatura Plena em Pedagogia ou Curso Normal Superior, com curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 112/2012;

V – qualquer Licenciatura Plena, com curso de Especialização realizado nos termos da Deliberação CEE 112/2012. (SÃO PAULO, 2017, p. 5-6).

Para Salvador e Lodi (2018, p. 284), ao autorizar um docente com pré-requisitos para o AEE a ocupar o cargo de professor interlocutor de Libras, a Seduc/SP está sendo conivente com a condição de que um profissional com formação incompatível exerça funções/atribuições para as quais não possui competência técnica: “No caso em questão, habilidades na prática da tradução e da interpretação por professores, cuja exigência de contratação não inclui conhecimentos de Libras”.

Ainda mais incipiente, é a alternativa prevista no parágrafo 4º do Artigo 3º da Resolução nº 8/2016, onde consta a autorização para que as aulas de docente interlocutor de Libras sejam atribuídas “[...] a portador de diploma de nível médio com certificado de curso de treinamento ou de atualização, com no mínimo 30 horas em LIBRAS, em caráter excepcional, até que se apresente docente habilitado ou qualificado.” (SÃO PAULO, 2016a).

Se para Salvador e Lodi (2018), já causava estranheza o fato de a Seduc/SP

[...] considerar suficiente o conhecimento da Libras adquirido em cursos de 120 horas, essa redução, para 30 horas, corrobora com a leitura [...] de que, para essa Secretaria, a Libras não se constitui língua, bem como se desconhece a sua importância para os alunos surdos e a complexidade envolvida nos atos tradutórios e interpretativos.

E a situação se torna ainda mais complicada quando se trata dos aspectos que envolvem a forma de contratação desse profissional, uma vez que ocorrem por tempo determinado, logo sem a realização de concurso público.

Em síntese, os professores interlocutores são contratados como “professores” e a eles são impostos “[...] os mesmos deveres e obrigações de um professor com cargo efetivo. No entanto, recebem salários menores, não tem direito a gratificações, plano de carreira, registro na Carteira de Trabalho, recolhimento do FGTS e estabilidade profissional.” (SALVADOR; LODI, 2018, p. 289).

Ao tecerem uma avaliação acerca das estratégias adotadas pela Seduc/SP para prover atendimento ao estudante surdo, sobretudo, no que diz respeito a admissão do professor interlocutor, Neivaldo Zovico e Vinícius Schaefer dizem:

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** Espera aí, eu vou explicar pra você sobre o interlocutor, pra mim, desculpa a palavra, mas é uma merda, uma merda, uma merda. O governo criou essa nomenclatura e colocou interlocutor, porque é outro cargo. Exemplo: eu sou professor e eu trabalho dentro do estado, eu posso mudar e ser interlocutor, porque eu fiz curso de 30 horas, 60 horas, que é o mínimo, e eu posso ser interlocutor né, eu posso estar ali, naquele ensino básico de Libras pros surdos. [...] **Pra mim, o trabalho com interlocutor é uma função que tem que ser tirada, porque não é coerente**, precisa ser um tradutor e intérprete, mas um tradutor e intérprete que tenha pedagogia também né?, porque não adianta colocar um tradutor e intérprete no meio educacional pra fazer o atendimento do surdo e ele não ter didática de ensino pro surdo. Precisa fazer uma série de adaptações didáticas para o ensino do surdo e o intérprete precisa saber o que o professor está falando, passando o conteúdo numa disciplina e ele tem adaptações pra fazer. O intérprete também precisa ter habilidades pedagógicas pra garantir o desenvolvimento do aluno surdo. Por exemplo: Criança com intérprete? É impossível atender essa demanda. Precisa ter um professor que saiba Libras, que saiba sobre identidade e aprendizagem dos surdos para estar dentro do ensino infantil com essas crianças surdas. Agora, a partir do nono ano, ok, tudo bem pra mim colocar um tradutor e intérprete, mas na Educação Infantil de surdos, eu acho que não combina, precisa ter um profissional mais qualificado, entendeu?

**Vinícius Schaefer/SP (10/11/2020):** Uma escola do estado que não tem intérprete, mas a gente tem ali **professores concursados, como se fosse um “intérprete”** ((faz sinal intérprete entre aspas)) [...] acompanhando aquele aluno como se fosse um filho, **isso aí é ruim:::, pra mim isso não funciona**, o aluno fica dependente daquela pessoa. E se o aluno falta? Se o aluno falta aquele professor fica ali sem fazer nada? Às vezes, aquele professor falta e o aluno fica como? Em apuros, não sabe o que fazer: “Quero a mamãe, mamãe, por favor”, sabe? Eu acho que isso não é legal.

Nas presentes apreciações, Neivaldo e Vinícius expressam explícita discordância em relação à alternativa de contratação de professor interlocutor de Libras adotada pela Seduc/SP. Primeiro em razão da qualificação precária do profissional, que com certificados de 30 horas ou 60 horas em Libras, não tem a possibilidade de propiciar o desenvolvimento linguístico e um processo educacional efetivo ao estudante surdo. Segundo, porque na concepção de Vinícius, a relação estabelecida entre o professor interlocutor e o estudante surdo cria uma condição de dependência entre eles, aspecto que ele avalia ser contraproducente para o “[...] desenvolvimento autônomo e proativo dos estudantes surdos” (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 170) e, conseqüentemente, para sua inclusão, porque a interação é confinada ao par estudante surdo e professor interlocutor no ambiente escolar. Ademais, considera a estratégia dispendiosa para o cofre público, porque supõe que na ausência do estudante surdo, o profissional destinado ao seu atendimento é remunerado para ficar ocioso.

A esse respeito, Volóchinov (2018) nos notifica de que para observar um fenômeno linguístico, não basta que os indivíduos, enquanto sujeitos psicofisiológicos distintos, e um conjunto físico e sonoro – língua como objeto abstrato, encontrem-se lado a lado sem serem interligados. Ao contrário,

Para observar o fenômeno da língua, é necessário colocar os sujeitos falante e ouvinte, bem como o próprio “som”, no ambiente social. É preciso que tanto o falante quanto o ouvinte pertençam a uma mesma coletividade linguística, a uma sociedade organizada de modo específico. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 145, grifo meu).

Quanto à necessidade de qualificação pedagógica do intérprete, mencionada por Neivaldo Zovico, Lopes (2015) destaca que pelo fato de em âmbito escolar a função do tradutor e intérprete de Libras ter objetivo educacional, esse ponto tende mesmo a se tornar polêmico, pois a atuação em sala de aula acaba demandando o exercício das funções de professor, embora a admissão seja feita com a finalidade de desempenhar o papel de tradutor e intérprete.

Ao investigar a atuação de intérpretes de Libras em contexto educacional, Pedroso (2006) assevera que em diversos momentos eles têm assumido a função direta de ensinar o aluno surdo. Observa, inclusive, ser comum a responsabilidade pela educação do surdo ser delegada aos intérpretes em sala de aula.

Ao tratar dessa mesma situação, Quadros (2006) analisa que, por vezes, a fusão das funções de interpretação e docência é confiada aos intérpretes de Libras em sala de aula e que essa prática tem produzido uma “curiosa e suspeita geografia”, ao estabelecer miniturmas de surdos dentro das classes de ouvintes.

Para Lodi (2013) e Albres e Rodrigues (2018), em detrimento à distinção feita pelo Decreto nº 5.626/2005, a tendência em confundir as funções de tradutor e intérprete de Libras e professor de Libras no contexto escolar, está diretamente ligada ao lugar atribuído a Libras nas políticas educacionais inclusivas. Conforme os autores ainda, embora as normativas estabeleçam a presença e a circulação da Libras na escola, restringem-na aos surdos, a presença de intérpretes e ao espaço do AEE. Desta forma, acabam “[...] por reforçar a ideia de que incluir significa apenas propiciar convívio social/escolar” (LODI, 2013, p. 60).

Para Albres e Rodrigues (2018, p. 18), “[...] falar de educação inclusiva para surdos é tratar inevitavelmente das questões sociais, culturais e políticas que envolvem as línguas.” Para tanto, uma política educacional inclusiva “[...] consistente não pode abrir mão de uma

configuração que articula os objetivos da educação escolar e os princípios de formação de comunidades linguísticas em Libras.” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 64-65).

Afinal, como possibilitar às crianças o processo de apropriação das palavras e suas significações, responsáveis pela leitura que ela faz do mundo, do outro e de si, se entre crianças e familiares e entre crianças e seus pares não houver uma linguagem partilhada? (LODI, 2012).

Como já exposto nesta tese,

[...] o desenvolvimento da linguagem pressupõe o estabelecimento de relações com outros que usam uma língua que seja acessível às crianças e, no caso das crianças surdas, a única possível para possibilitar esse processo é a língua de sinais. Apenas por seu intermédio a criança surda poderá desenvolver linguagem e, conseqüentemente, apropriar-se de sua primeira língua, para que seja possível ao seu desenvolvimento ocorrer de forma análoga ao das crianças ouvintes. No entanto, sabe-se que a maioria das crianças surdas é filha de pais ouvintes que desconhecem a Libras. Nesse sentido, a escola, quando consciente disso, torna-se o espaço social privilegiado para esse processo; porém, para tal, deve possibilitar a interlocução das crianças com adultos surdos fluentes em Libras, interlocutores privilegiados para a imersão de seus pares na língua de sinais, únicos capazes de interferir ideologicamente, por meio dela, nos padrões culturais e de interpretação de mundo fundadas nas relações com a linguagem. Por essa razão, os surdos adultos envolvidos nesse processo devem ser *necessariamente* usuários da Libras, participantes da comunidade surda e membros de referência dessa cultura. (LODI, 2012, p. 17, grifo da autora).

Acorde com essa prerrogativa, Neivaldo Zovico é categórico em afirmar que a condição das crianças surdas em contexto escolar requer providência específica, pois as demandas formativas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental não podem ser sanadas com a presença de um intérprete, e sendo muito mais profundas, demandariam a atuação de um professor fluente em Libras, que possuindo conhecimento acerca da identidade e aprendizagem dos surdos, possa viabilizar a interação em língua de sinais e a constituição da subjetividade do estudante surdo.

**Neivaldo Zovico/SP (01/10/2020):** Por exemplo: O surdo precisa do contato visual para obter o aprendizado dos conteúdos, mas as crianças ingressantes de 5 e 6 anos, não são acostumadas a sala de aula, podem se recusar a prestar atenção na aula ou cair no sono, porque as famílias ouvintes não são exigentes com elas em casa, pedindo para olhar::, e isso reflete dentro da escola, elas não olham. Numa escola inclusiva, numa sala com ouvintes, ela fica ali olhando pro intérprete, fica aquela coisa maciça, ela vai ficando com so:::no, ela não presta atenção na aula. Então o professor desses alunos precisa ser um agente de mudança desse comportamento, ensinar a olhar, cobrar a atenção das crianças: “Olha pra mim”. As crianças surdas precisam dessa interação visual com outros surdos para obterem essa mudança de comportamento, entendeu?

Analisando as ponderações expostas, é possível perceber que a todo momento os argumentos são suscetíveis à consolidação da oferta de educação bilíngue em espaços conduzidos por profissionais qualificados, os quais possam oferecer a Libras e a Língua Portuguesa escrita como línguas de instrução, conforme preconiza o Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005.

É nítido pelos apontamentos de Pedroso (2006), Quadros (2006), Lodi (2013), Albres e Rodrigues (2018), e pelas ponderações de Neivaldo Zovico e Vinícius Schaefer, que a presença do estudante surdo sob o acompanhamento de um profissional “intérprete”, em sala de aula compartilhada com ouvintes, tem gerado inúmeras experiências pseudo-inclusivas e pseudobilíngues.

No que tange à previsão da garantia da oferta de educação bilíngue em Libras, como primeira língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes, conforme consta como estratégia 4.8 no PEE-SP (2016) (Lei nº 16.279/2016), ao ter analisado as situações de qualificação, atuação e contratação do professor interlocutor de Libras, que é quem atuará diretamente com esses estudantes, cabe a mim suspeitar dos sentidos produzidos no âmbito da Seduc/SP, sobretudo, ao compará-las com a perspectiva de educação bilíngue advinda do PNE (2014) (Lei nº 13.005/2014).

Afinal, como bem observam Nascimento e Costa (2014, p. 162),

O fato de se ter uma escola aberta a surdos e ouvintes não implica oferecer uma educação bilíngue. Há uma confusão generalizada a esse respeito. Virou senso comum afirmar que uma sala bilíngue é aquela em que há matriculados estudantes surdos e ouvintes; surdos que falam libras e ouvintes que falam a língua portuguesa. Educação bilíngue, entretanto, é aquela que oferece instrução em duas línguas.

Conforme os autores ainda,

A educação bilíngue não pode ocorrer de qualquer forma e a qualquer custo, pois não se reduz a qualquer espaço educacional onde se agrupam surdos e ouvintes; não se reduz a qualquer ambiente onde esteja presente um profissional que fez algum curso de Libras e que “tem ou não” fluência em Libras, ou que “tem ou não” domínio do conteúdo a ser traduzido. O simples agrupamento de pessoas diferentes, com características diferentes e com necessidades diferentes não acarreta a inclusão. (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 163).

Isso posto, tendo em vista que as escolas e classes mencionadas na estratégia 4.8 do PEE-SP, não são adjetivadas bilíngues e não se vinculam às disposições do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, cabe entender, com base nas resoluções estaduais paulistas, qual é o

perfil desses espaços nos quais é situada a oferta de uma educação supostamente bilíngue aos estudantes surdos.

Não havendo política estadual específica que trate de diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de uma proposta educacional voltada à educação bilíngue de surdos, como é o caso da Lei Distrital nº 5.016/2013, fica subentendido que na rede de ensino estadual de São Paulo, as escolas e classes destinadas a oferta do ensino bilíngue condizem com as definições apresentadas nos regulamentos estaduais relativos à Educação Especial/Inclusiva, pois na Seduc, a educação de surdos pertence a referida modalidade de ensino. Além disso, no PEE-SP a estratégia 4.8 está elencada na Meta 4 – Da Educação Especial/Inclusiva.

Nesse sentido, com base na Resolução nº 68/2017, que “Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino” (SÃO PAULO, 2017), é possível inferir que as escolas mencionadas na estratégia 4.8 do PEE-SP, correspondem ao que o Decreto nº 5.626/2005 denomina “[...] escolas comuns da rede regular de ensino” (BRASIL, 2005), sendo também comuns, as classes em funcionamento no interior dessas escolas. Pois, conforme consta no parágrafo 1º, Artigo 3º da referida resolução:

§ 1º - Aos alunos público-alvo da Educação Especial, devidamente matriculados na rede estadual de ensino, **será assegurado Atendimento Educacional Especializado - AEE**, a ser ofertado em Salas de Recursos dessa rede de ensino, inclusive na modalidade itinerante, ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que ofereçam esse atendimento, **exclusivamente, no contraturno frequência do aluno nas classes comuns do ensino regular.** (SÃO PAULO, 2017, p. 2, grifos meus).

Em termos de efetuação do AEE, a Resolução nº 68/2017 determina, por meio do Artigo 9º, que as turmas atendidas em Sala de Recursos ou na modalidade itinerante, “[...] deverão ser constituídas por alunos de uma única área de deficiência [...]” (SÃO PAULO, 2017, p. 3). E, excepcionalmente, nos leva também a supor a possibilidade de atendimento dos surdos em escolas e classes especiais, na medida em que respalda a oferta de Educação Especial Exclusiva em Classe Regida por Professor Especializado (CRPD) e/ou Instituição Especializada, definindo-a da seguinte forma:

V - Educação Especial Exclusiva - processo de ensino-aprendizagem que ocorre em substituição ao ensino regular sempre que esgotados todos os recursos da escola necessários à transposição das barreiras à inclusão do aluno público-alvo da educação especial no ensino comum;

VI - Classe Regida por Professor Especializado - CRPE - classe de educação especial exclusiva em escola da rede estadual de ensino;

VII – Instituição Especializada - instituição privada que mantém vínculo com a Secretaria da educação para atendimento a alunos em classes de educação especial exclusiva;

Para atender as demandas dos alunos surdos sinalizantes da Libras que estão matriculados em Salas de Recursos, itinerância, classes de Educação Especial exclusiva, instituições especializadas ou salas comuns do ensino regular, o Artigo 12 da Resolução nº 68/2017, dispõe sobre a atribuição das classes e aulas para professor especializado, incumbido de atendê-los em classes de Educação Especial, Sala de Recursos ou itinerância (quando a operacionalização do AEE é feita em sala comum), e ao Professor Interlocutor da Libras, responsável pelo acompanhamento do estudante em sala de aula e nos diferentes espaços de aprendizagem em que se desenvolvam atividades escolares (SÃO PAULO, 2017).

A primeira possibilidade, que diz respeito ao encaminhamento dos estudantes surdos para classes comuns instaladas em escolas comuns do ensino regular, nas quais o ensino é oferecido por processo tradutório ou em codocência – professor regente e professor interlocutor de Libras –, ficando o ensino da Língua Portuguesa escrita como segunda língua e da Libras, conferidos ao professor especialista, por vezes inapto as funções, em horas reduzidas de atendimento em contraturno, parece coincidir com o questionável modelo de organização proposto no documento federal denominado “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a).

Modelo esse que, na pretensão de se seguir uma diretriz de inclusão, os estados e municípios tem adotado como tendência (SILVA, 2018), e no caso dos estudantes surdos, já se provou improfícuo, na medida em que não confere “[...] oportunidades para aprendizes surdos adquirirem proficiência e letramento em língua de sinais, e para alcançar seu potencial em termos de realização educacional e desenvolvimento da identidade cultural” (WFD, 2018, p. 48).

No que concerne a presumida oferta de educação bilíngue em classe de Educação Especial exclusiva, regida por professor especializado, seja em escola da rede estadual ou em instituição especializada,

[...] não basta dizer que as tradicionais escolas (especiais) de surdos passaram a ser chamadas de escolas bilíngues. Elas são escolas especiais que podem ser transformadas em escolas bilíngues. Algumas já têm passado por esse processo, mas precisam estar atentas, a fim de que não sofram apenas mudanças superficiais sob a manutenção de uma filosofia embrenhada de métodos de ensino repetidores das mesmas limitações existentes no sistema anterior. Nesse sentido, as escolas de surdos precisam autoavaliar-se, e as políticas públicas voltadas ao eixo educacional precisam ser revistas. (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 169-170).

Afinal,

[...] o sujeito típico da educação especial é aquele sujeito incompleto, que deve ser medicalizado, corrigido, disciplinado, curado. O sujeito da escola inclusiva pode ter outros nomes, podem ser utilizados outros eufemismos para ser nomeado - corno por exemplo, com necessidades educativas especiais - porém existem as mesmas dúvidas se por detrás das diferentes formas de nomear a alteridade, existe realmente uma mudança de concepção ou de local do/s sujeito/s. O problema não é o consenso dos especialistas, ou a falta de consenso, sobre as necessidades dos outros, senão qual é o significado dessas necessidades para a própria alteridade deficiente. (SKLIAR, 2001, p. 17).

Quando questionado a respeito do envolvimento do movimento surdo paulista nas conferências estaduais que discutiram o PEE-SP, bem como do acolhimento das propostas apresentadas pelo movimento, Neivaldo Zovico comenta que, na condição de diretor regional da Feneis de São Paulo, tentou integrar as discussões promovidas pelo Fórum Estadual de Educação (FEE), com o propósito de representar os interesses da comunidade surda. Contudo, alega:

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** [...] **eu sempre fui ignorado.** Quando eu pedia pra eles contratarem um intérprete, **eles não respeitavam em nada minha língua de comunicação.** A maioria das pessoas que frequentavam as conferências era de representatividade de associações, os representantes das Secretarias, e essas pessoas estavam ali no horário de trabalho delas e elas recebiam para estar ali.

**Pesquisadora (20/11/2020):** E quando você foi participar do Fórum Estadual só tinha você do movimento surdo? Você foi sozinho?

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** Tinha eu e um outro surdo, mas ele desistiu por conta do mesmo processo, era a gente não aguentar a falta de comunicação né; então **a gente desanimou por falta de acessibilidade comunicacional.**

**Pesquisadora (20/11/2020):** E vocês chegaram a levar alguma proposta? Alguma coisa que vocês já tinham pensado lá:: atrás, nas Conaes? Vocês chegaram na conferência com alguma coisa escrita?

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** Lá no FEE eles não reconheciam as nossas propostas. As propostas estavam lá, **a gente chegava a mostrar as propostas, mas elas eram ignoradas.**

**Pesquisadora (20/11/2020):** Então nada do que vocês levaram foi considerado?

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** **No FEE eles só pensam em inclusão, o estado tá focado nisso, eles não tem esse pensamento na educação bilíngue,** eles não percebem, mas tá lá, é lei, então éh:: eles não pensam nisso, é uma LEI. Eu não tenho força suficiente pra conseguir que isso seja reconhecido, porque não tem um apoio, as pessoas são muito inertes né, o meio onde a gente vive éh:::, deixa eu ver:::, as pessoas têm um ar de superioridade: “Eu tenho diploma”, “Eu tenho faculdade”, “Eu sou diretor”, “Eu sou representante da Secretaria”, “Eu sou isso, eu sou aquilo”, e esnobam o surdo. **Eles não têm respeito pela minoria surda, olham com indiferença, eles vivem no seu mundo, de acordo com seus *status* e seus rótulos e não estão nem aí para as minorias, entendeu?**

Nesses trechos de nosso diálogo, Neivaldo parece despertar-nos novamente para a prerrogativa máxima contida no Artigo 4º (§ 3º) Convenção Internacional sobre os Direitos

das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 9.949/2009), de que nenhuma política ou legislação sobre os surdos, seja decidida sem os surdos.

Entretanto, seu depoimento denuncia uma postura inalterada do FEE enquanto condutores da elaboração do PEE-SP, em que se colocam como o único centro de valor na relação com o outro surdo. E enquanto relata a experiência vivida nas conferências estaduais paulistas, como diretor regional da Feneis, deixa transparecer que na medida em que as demais autoridades presentes são indiferentes a diferença do surdo, impõem como requisito para participação do surdo, deixar de ser surdo. Em outras palavras, “[...] o surdo tem que abandonar a sua experiência visual, a sua língua de sinais, para ser como os outros. Assim, o sujeito continua sendo percebido da mesma forma. Continua sendo um outro deficiente auditivo.” (SKLIAR, 2001, p. 17).

Depreende-se dessa relação que no modelo de proposição da oferta da educação bilíngue aos surdos, “[...] fala-se de ele, ele é respeitado, ele é uma temática a ser abordada; porém não é sujeito da pedagogia” (SKLIAR, 2001, p. 17). Assim sendo, a proposta acordada ainda não pode ser considerada

[...] uma revolução ou um câmbio de paradigma pois ela não consegue realizar uma avaliação suficientemente crítica dos seus discursos e das suas práticas institucionais. A alteridade deficiente continua sendo representada como bonecos e não como sujeitos de carne e osso: é o exótico, é o outro, e, portanto, são sujeitos à invenção e à tradução desde/pela a normalidade. (SKLIAR, 2001, p. 17).

Segundo Bakhtin (2010, p. 62-63),

[...] a coincidência com o outro, a perda de meu lugar único na singularidade do existir pressupõem o reconhecimento de que minha singularidade e a unicidade do meu lugar não são um componente essencial, não influem no caráter essencial da existência do mundo. Mas tal reconhecimento da irrelevância da própria singularidade para a concepção do existir no mundo comporta inevitavelmente também a perda da singularidade do existir, e assim nós obtemos a ideia do existir somente como possível e não essencial, real, singular, irredutivelmente real. Mas um tal existir não pode vir a ser, não pode viver. O sentido de um existir para o qual o meu lugar único na vida é reconhecido como não essencial não poderá nunca conferir a mim um sentido; não é esse o sentido do existir-evento.

Para Neivaldo, a dificuldade em se considerar o posicionamento dos representantes surdos nos processos de tomada de decisão relativos às políticas e legislações voltadas à educação de surdos reside na visão totalizadora do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP):

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** O problema é o CEE. ESSE é o maior problema! É um grupo fechado que ignora a comunidade surda. Por exemplo: **Acham que porque eu sou surdo, estou num nível abaixo: “O surdo não é bom” “Eu sei, o surdo não sabe”**. O conselho e o fórum são a mesma coisa, iguais, eles se unem na exclusão da minoria né, eles têm um grupo seletivo que fica só entre eles, a gente costuma falar que é aquela::: panelinha né, que é tudo farinha do mesmo saco, e não tem esse olhar para os surdos.

De acordo com Ponzio (2018, p. 238, grifos do autor), “O outro, no diálogo entendido dessa forma, é outro bastante relativo e bastante limitado, é “muito pouco outro”, porque toma parte do projeto histórico de um “mesmo” como parte de uma totalidade”.

Não indiferente ao peso político diferenciado dos discursos que circulam socialmente, Vinícius Schaefer pondera a importância da atuação coletiva como estratégia de fortalecimento da contraposição à visão totalizadora que controla e influencia as decisões políticas buscando constantemente subestimar a diferença e submeter a heteroglossia:

**Vinícius Schaefer/SP (10/11/2020):** [...] a gente tem a política né? quem são os responsáveis? A gente tem os assessores, os deputados, a gente tem esses problemas né, dentro da área política. E a gente tem pouca participação do cidadão. Eu pude ver né, o pessoa sempre perguntava: “Ah, você trabalha do que, você é o que?”, e aí: **“Ah, eu sou assessor do deputado”, “Eu sou assessor do vereador”, assessor de instituição, do MEC, pessoas que tem um certo poder**. E como que a gente né, o cidadão, vai chegar ali e conseguir colocar aquilo que precisa? [...] nós temos muitas regras e interesses que controlam isso né, falta fiscalização. Mas assim, é muito importante que toda sociedade participe sim, **se os surdos não participassem eu tenho certeza que a educação estaria muito pior, estaria faltando muitas coisas. Eu percebo que os surdos ganharam muita força e sozinho não dá, sozinho não dá, nós temos que caminhar juntos** né, a cidades tem que estar unidas, os municípios, os estados, **pra gente ganhar força e mostrar que a gente tem poder, que a comunidade surda tem poder, que a população é importante né.**

[...]

**Vinícius Schaefer/SP (10/11/2020):** Porque acaba tendo muita influência, às vezes a pessoa fala: “Se você for contra mim eu não vou te apoiar, você vai ter problemas”, e a pessoa acaba ficando desesperada com essas influências e fazendo trocas; eu já vi isso acontecer, pessoas que conheciam a comunidade surda de forma profunda, que apoiavam, mas de repente, no momento da votação mudavam de ideia, e eu pensava: “O que aconteceu?”. Por conta dessas influências polí:ticas, por causa do que acontece ali, e se ela não apoiar, não fazer o que está sendo mandado, perde o cargo, perde a oportunidade que ela tem, isso é muito ruim. Até me perdoa por dizer isso, mas é muito ruim.

Nessa passagem, Vinícius, assim como Bakhtin, nos diz que é preciso renunciar a hábitos monológicos para consolidar um modelo político mais simétrico, de vozes quiçá mais equipolentes,

[...] em que, dizendo de modo simples, nenhum ser humano é reificado, nenhuma consciência é convertida em objeto de outra; nenhuma voz social se impõe como a última e definitiva palavra. Um mundo em que qualquer gesto centrípeto será logo

corroído pelas forças vivas do riso, da carnavalização, da polêmica, da paródia, da ironia. (FARACO, 2009, p. 79).

Aponta ainda, para analisar sua apreciação a partir de uma perspectiva bakhtiniana, que essa mudança na política pressupõe um relacionamento arquitetônico de dois outros que permaneçam reciprocamente outros, diferentes e ao mesmo tempo não indiferentes, mas participativos (PONZIO, 2010).

**Vinícius Schaefer/SP (10/11/2020):** [...] pra gente conseguir uma gestão diferente, a gente precisa de pessoas que já sentiram na pele. Um exemplo, éh:, vou falar dos ouvintes: um ouvinte que já trabalhou com surdos por muito tempo é colocado ali pra apoiar a comunidade surda, mas não dá pra ele ser um representante da comunidade surda, não dá! O papo é diferente, a comunicação é normal. Agora::, uma pessoa surda que é colocada ali, a sociedade tá ali conversan::do, perceber a presença da pessoa surda é importante, porque faz entender as dificuldades. Quando falta intérprete, como é um desafio a dificuldade de se comunicar: “Peraí, eu vou chamar um intérprete”, começa a compreender.

Em face do exposto, o processo de recontextualização das estratégias relativas à educação bilíngue de surdos do PNE (2014) para o PEE-SP (2016) nos convoca a refletir acerca da necessidade de compreender a relação com o outro como algo mais, como fora da relação de intercâmbio igual, o outro “[...] refratário a toda categoria que queira eliminar sua alteridade e subjugar-lo à identidade do eu.” (PONZIO, 2018, p. 193).

Sumariamente, as mudanças em educação começam com as mudanças na relação entre o “eu” e o “outro”, enquanto dois centros de valor correlatos. A maneira como a arquitetônica eu-para-mim, eu-para-o-outro e o-outro-para-mim se estabelece, pode, ou não, alterar profundamente o texto e as práticas educacionais. Para Skliar (2001), pensar o contrário, quer dizer, esperar que mudanças textuais e de código proporcionarão naturalmente o câmbio de paradigma de conversão da alteridade em coincidência; é negar ou esquecer a obscura história da educação de surdos marcada por discursos e práticas educacionais que constituíram “[...] os surdos como seres menos dotados, ignorando-lhes as diferenças ou promovendo a assimilação da cultura e línguas majoritárias, em detrimento de suas idiossincrasias.” (FERNANDES, 2006, p. 122-123).

#### **4.2.4 O eco da estratégia 4.7 do PNE no PEE-MG: facultar e proporcionar escolhas**

Como já mencionado algumas vezes neste texto, o Artigo 8º da Lei nº 13.005/2014, estabeleceu o prazo de um ano para que os estados e municípios elaborassem ou adequassem

seus planos de educação, adotando o PNE (2014) como parâmetro para alinhamento de diretrizes e metas.

Segundo Secchi, Nunes e Chaves (2021), com o objetivo de oferecer suporte aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, a Secretaria de Articulação como os Sistemas de Ensino (Sase), estruturou uma rede descentralizada de apoio técnico, com participação de representantes estaduais e regionais.

Conforme os autores ainda,

A corrida dos municípios e dos governos estaduais para cumprir o dispositivo do PNE deu resultados. Entre 2014 e 2015 quase todos os municípios e governos estaduais aprovaram nos poderes legislativos (Câmaras Municipais e Assembleias Estaduais) seus respectivos Planos Municipais e Estaduais de Educação, alinhados às metas expressas no PNE. (SECCHI; NUNES; CHAVES, 2021).

Divergindo da maioria, Minas Gerais foi um dos poucos casos em que não houve adesão ao apoio técnico oferecido pela Sase, bem como correspondência ao prazo estabelecido pela Lei nº 13.005/2014. Assim sendo, o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG), Lei nº 23.197, veio a ser aprovado somente em 26 de dezembro de 2018, com três anos e meio de atraso.

Se de um lado a opção feita pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) denota morosidade dos poderes executivo e legislativo no processo de elaboração do PEE, por outro pode indicar uma tramitação dialogada e refletida do texto. Ademais, cumpre destacar que diferentemente do Distrito Federal e de São Paulo, que foram principiantes na elaboração de um plano de educação, Minas Gerais já colecionava experiências adquiridas na elaboração do PEE-MG (2011), Lei nº 19.481/2011, providenciado em função do término da vigência do PNE (2001), Lei nº 10.172/2001, e das elucubrações provindas da Conae-2010.

Embora não se afeição a uma proposta de educação bilíngue de surdos, como é o caso do PNE (2014), se comparado com o PNE (2001), que em nada contemplou a educação de surdos e a Libras, o PEE-MG nº 19.481/2011 avança por sugerir um programa de formação de professores e gestores de Educação Especial com capacitação em Libras (MINAS GERAIS, 2011).

Todavia, ao ter em consideração que sua aprovação sucedeu a Conae-2010, momento em que despontavam mobilizações do “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, há de se convir que mesmo essa proposta denotou pendências e demandaria

reformulações para entrar em sintonia com o PNE (2014), após aprovação da Lei nº 13.005/2014.

Providência evidentemente tomada pelos poderes executivo e legislativo, ao vermos contempladas todas as estratégias relativas à educação de surdos contidas no PNE (2014), no respectivo PEE-MG (2018), a saber: oferta de educação bilíngue para crianças surdas na Educação Infantil (PNE 1.11; PEE-MG 1.11), educação bilíngue em Libras e Língua Portuguesa escrita para estudantes surdos, ofertada em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (PNE 4.7; PEE-MG 4.6), ampliação da equipe de profissionais da educação incluindo tradutores e intérpretes de Libras, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (PNE 4.13; PEE-MG 4.12), alfabetização bilíngue de pessoas surdas (PNE 5.7; PEE-MG 5.8), desenvolvimento de indicadores para avaliação da qualidade da educação bilíngue de surdos (PNE 7.8; PEE-MG 7.7), acessibilidade na Educação Superior (PNE 12.10; PEE-MG 12.6) e composição de acervos com materiais produzidos em Libras (PNE 16.3; PEE-MG 5.10).

Contudo, compete pontuar que divergindo dos exemplos de “copia e cola”, praticado por entes federativos na fase de elaboração dos planos subnacionais (SECCHI; NUNES; CHAVES; 2021), as três versões de redações que deram origem ao PEE-MG (2018), denotam um processo crítico, dialogado e negociado das estratégias concernentes à educação de surdos, o que lhe confere autenticidade no conteúdo das propostas, e reciprocidade com aquilo que recomendam o Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, o Artigo 8º da Lei nº 13.005/2014 e a Conae-2014, ao preconizar que os entes federativos atuem em regime de colaboração, repartindo responsabilidades para concretizar o preceito de um Sistema Nacional de Educação.

Assim, tendo como parâmetro o quadro comparativo das estratégias dispostas na Versão Preliminar, no Projeto de Lei nº 2.882/2015 e na Lei nº 23.197/2018, que deram origem ao PEE-MG, destaco algumas peculiaridades do processo de elaboração do texto que nos permitem meditar mais uma vez, a relevância da participação, a confrontação de interesses e a interferência de experiências locais na construção da política educacional voltada à educação bilíngue de surdos.

Quadro 9: Comparativo entre as estratégias para educação de surdos contidas na Versão Preliminar, no Projeto de Lei e na Versão Final (Lei nº 23.197/2018) do PEE-MG

Versão preliminar (Fórum Técnico - Plano Estadual de Educação, realizado de 24/04/2015 a 02/07/2016)	Projeto de Lei nº 2.882, de 17 de setembro de 2015	Lei 23.197, de 26 de dezembro de 2018
1.13 – garantir e incentivar o acesso e a permanência das crianças até 5 anos de idade na educação infantil e assegurar a oferta de atendimento educacional especializado complementar e suplementar, por meio do profissional da área, a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (MINAS GERAIS, 2015a, p. 2).	1.13 – priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta de atendimento educacional especializado complementar e suplementar a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica; (MINAS GERAIS, 2015b).	1.11 – Priorizar o acesso de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação à educação infantil e promover a oferta de atendimento educacional especializado complementar e suplementar a essas crianças, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da educação especial nessa etapa da educação básica. (MINAS GERAIS, 2018, p. 3).
4.6 – garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras – como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva, assim como em libras tátil e/ou tadooma para os estudantes com surdocegueira, <b>de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos</b> , em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdocegos; (MINAS GERAIS, 2015a, p. 7).	4.6 – garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva <b>de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos</b> , 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; (MINAS GERAIS, 2015b).	4.6 – <b>Ofertar educação bilíngue</b> , em Língua Brasileira de Sinais – Libras – como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva nas escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, <b>nos termos do inciso IV do art. 28 da Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015</b> , e adotar o sistema Braille de leitura e de metodologias de comunicação tátil para cegos e surdos-cegos. (MINAS GERAIS, 2018, p. 5-6).
4.12 – apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (MINAS GERAIS, 2015a, p. 8).	4.12 – apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de LIBRAS, prioritariamente surdos, e professores bilíngues; (MINAS GERAIS, 2015b).	4.12 – Apoiar a ampliação das equipes de profissionais de educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues. (MINAS GERAIS, 2018, p. 6).

<p>4.24 – viabilizar o ensino de Libras para pais, mães e familiares de pessoas surdas, bem como para alunos e professores da unidade escolar, prioritariamente com professores surdos, conforme o Decreto 5.626, de 22/12/2005; (MINAS GERAIS, 2015a, p. 8).</p>		<p>4.21 – Viabilizar o ensino de Libras para pais, mães e familiares de pessoas surdas, bem como para estudantes e docentes da unidade escolar, prioritariamente com professores surdos, conforme dispõe o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. (MINAS GERAIS, 2018, p. 6).</p>
<p>5.7 – garantir o direito à alfabetização das pessoas com deficiência, proporcionando condições de acessibilidade, realizando adaptação curricular, considerando as suas especificidades, auxiliando-as com profissionais da saúde especializados, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas. (MINAS GERAIS, 2015a, p. 6).</p>	<p>5.7 – apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (MINAS GERAIS, 2015b).</p>	<p>5.8 – Alfabetizar as crianças com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (MINAS GERAIS, 2018, p. 7).</p>
<p>7.8 – desenvolver até o quinto ano de vigência do PEE indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos, assegurando este ensino e garantindo a efetivação de Libras de forma a promover interação entre os sujeitos, através das práticas pedagógicas articuladas e multidisciplinares; (MINAS GERAIS, 2015a, p. 16).</p>	<p>7.8 – desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos; (MINAS GERAIS, 2015b).</p>	<p>7.7 – Desenvolver, até o final do quinto ano de vigência deste PEE, instrumentos específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos. (MINAS GERAIS, 2018, p. 8).</p>
<p>10.5 – criar e ampliar oportunidades profissionais no mercado de trabalho para os jovens e adultos no ensino fundamental e médio com deficiência e baixo nível de escolaridade, inclusive dos apenados, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional, garantindo sua inclusão integral com professores de apoio e/ou interprete de Libras; (MINAS GERAIS, 2015a, p. 19).</p>		
<p>12.9 – garantir condições de acessibilidade e de permanência nas instituições de educação superior pública e gratuita, na forma da legislação, com especial atenção às questões de Libras e braile, mediante criação de mecanismos de atendimento às demandas dos estudantes com deficiência, que considerem aspectos socioeconômicos e didático-pedagógicos, assegurando, quando necessário, entre outros mecanismos, o custeio integral de transporte para estudantes de sua residência ou local</p>	<p>12.9 – assegurar condições de acessibilidade nas instituições de educação superior, na forma da legislação; (MINAS GERAIS, 2015b).</p>	<p>12.6 – Viabilizar condições de acessibilidade nas instituições estaduais de educação superior, de forma a atender adequadamente às demandas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (MINAS GERAIS, 2018, p. 13).</p>

de trabalho, no campo ou na cidade, até a universidade, e a cessão de moradias estudantis; (MINAS GERAIS, 2015a, p. 23).		
16.4 – expandir em 50%, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE e gerenciar programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e de dicionários, em formato físico e digital, garantindo sua universalização até o final da vigência deste PEE e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e no Sistema Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os profissionais da educação da rede pública de educação, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; (MINAS GERAIS, 2015a, p. 28).	16.4 – expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em LIBRAS e no Sistema Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; (MINAS GERAIS, 2015b).	15.10 – Instituir ações permanentes de composição e atualização de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários impressos e digitais, bem como ações específicas que viabilizem o acesso dos profissionais de educação da rede pública a bens culturais, inclusive materiais produzidos em Libras e no sistema Braille. (MINAS GERAIS, 2018, p. 15).

Fonte: Elaboração própria.

Resultado das proposituras delineadas pelo Fórum Técnico desenvolvido entre 24 de abril de 2015 e 02 de julho de 2016, com o objetivo de colher sugestões de alunos, pais, especialistas, professores e demais profissionais de educação, para elaboração do Projeto de Lei do PEE-MG<sup>128</sup>, a Versão Preliminar do texto evidencia o quão as questões alusivas à educação de surdos foram exploradas.

Afinal de contas, o fórum não somente reiterou as proposituras presentes no PNE, como também propôs o ensino de Libras para pais e familiares de pessoas surdas, bem como para alunos e professores da unidade escolar, prioritariamente com professores surdos (estratégia 4.24), garantia da qualidade da educação bilíngue para surdos, a partir do ensino bilíngue e da efetivação da Libras como língua de interação entre os sujeitos (estratégia 7.8), criação e ampliação de oportunidades profissionais aos jovens e adultos, inclusive na socioeducação, por meio do acesso à educação de jovens e adultos articulada à educação profissional com apoio de intérprete de Libras (estratégia 10.5) e garantia de condições de acessibilidade e de permanência nas instituições de educação superior pública e gratuita, na forma da legislação, com especial atenção às questões de Libras (estratégia 12.9) (MINAS GERAIS, 2015a).

<sup>128</sup> Informação disponível no portal da Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG): <https://www.almg.gov.br/projetos-de-lei/PL/2882/2015>. Acesso em: 05 dez. 2022.

No entanto, ao consultar o Projeto de Lei nº 2.882/2015, constata-se a supressão das proposituras adicionais previstas pelo Fórum, e um explícito condicionamento da SEE/MG às estratégias previstas no PNE, ao elaborar o texto encaminhado para aprovação na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG).

Porém, uma presumida participação de membros fórum ao longo dos mais de três anos de tramitação do PL na ALMG, a qual possivelmente influenciou alterações na redação final da estratégia 4.6, entre as quais supressão da faixa etária e a observância aos termos do inciso IV do art. 28 da Lei Federal nº 13.146/2015<sup>129</sup>, bem como a retomada da estratégia 4.24 da Versão Preliminar, sob a identificação 4.21 na Lei 23.197/2018, cujo conteúdo compreende o “[...] ensino de Libras para pais, mães e familiares de pessoas surdas, bem como para estudantes e docentes da unidade escolar, prioritariamente com professores surdos, conforme dispõe o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005” (MINAS GERAIS, 2018, p. 6).

Questionadas a respeito do envolvimento com a elaboração e votação das estratégias do PEE-MG, Clarissa Fernandes e Rosely Lucas declararam um certo distanciamento do processo que as impediram de colaborar com a clarificação das dúvidas existentes quanto aos motivos que ocasionaram a dilação do prazo de tramitação do PL na ALMG, supressão e alteração das redações da Versão Preliminar para edição do PL, bem como alteração e a retomada de estratégias durante a retificação da versão final do texto, Lei nº 23.197/2018.

Não obstante, forneceram pistas que denotam a relevância do movimento pela inserção das estratégias 4.7 e 4.13 no PNE (2014), protagonizado pela Feneis em escala nacional, porque via de regra esse feito proporcionou a reconfiguração dos planos de educação subnacionais, como no caso do PEE-MG e, eventualmente, a criação de políticas de educação bilíngue nas esferas distrital, estaduais e municipais.

Digo isso, pois como pode ser observado abaixo, os relatos compartilhados pelas interlocutoras mineiras confirmam o eco das estratégias alusivas à educação de surdos do PNE para o PEE-MG. Ademais, é possível inferir que toda a movimentação em torno da incorporação da educação bilíngue no PNE (2014) (Lei nº 13.005/2014), influenciou a consolidação de um movimento surdo mineiro mobilizado a resistir às práticas

---

<sup>129</sup> A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que “Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência”, aprovada depois da Lei nº 13.005/2014, no inciso IV, do Artigo 28, reitera a estratégia 4.7 do PNE, recomendando a “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).

pseudobilíngues patrocinadas pela SEE/MG, o qual munido de argumentos tem buscado interferir nas decisões de políticas que lhes dizem respeito.

Como mencionado por Rosely e Clarissa, em termos de atuação nos debates estaduais, isso se deu a partir da constituição de um grupo de trabalho (GT) combativo e propositivo, que depois de muito dialogar, e persistir quando silenciado, tem conquistado o reconhecimento necessário pelos poderes executivo e legislativo e, como efeito, a recente edificação de uma política educacional bilíngue de surdos no âmbito do estado de Minas Gerais.

**Pesquisadora (09/03/2021):** E agora nós vamos então para o plano estadual. [...] Por lei, o PNE determinou que os planos estaduais precisariam se adequar dentro do prazo de um ano, mas em Minas o plano foi aprovado em dezembro de 2018, praticamente 4 anos depois ((Rosely sinaliza: demorou)). Você sabe me dizer por que demorou tanto? [...] E aí eu queria que você me contasse em que etapas você participou; se você foi representante pela universidade ou pelo movimento; o que esse plano de Minas traz de novo...

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** [...] o PEE eu **não acompanhei a criação dele, eu acompanhei a Conae né, aquelas etapas que tiveram.** Do Plano Estadual eu não participei, eu não participei de nenhuma etapa. **Se não me engano, à época da elaboração tinha um grupo de trabalho [...] era um GT da Secretaria de Estado da Educação que foi feito junto com a Feneis.** Acho que Clarissa também estava representando. Eu não participei dessa etapa.

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** [...] **nós estamos em movimento sempre lutando, sempre cobrando.** Nós já organizamos um GT ((grupo de trabalho)) em 2014, entramos com recurso contra a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, que criou um concurso para intérprete de língua de sinais ensinar língua de sinais no estado. Nós recorremos, entramos com recurso e o concurso foi cancelado. **Mas o GT e todas as nossas propostas depois desse recurso, estão engavetadas.**

**Pesquisadora (21/10/2020):** Você contou que [...] vocês levaram muitas propostas, mas que a Secretaria Estadual engavetou. Essas propostas que você comenta são relacionadas ao Plano Estadual de Educação?

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** Foi um grupo de trabalho que nós participamos, onde nós discutimos questões de curto, médio e longo prazo para a educação de surdos no estado de Minas Gerais. [...] **o relatório não foi publicado.** A longo prazo seria a escola bilíngue; [...]

**Pesquisadora (21/10/2020):** [...] de to::do esse processo, como isso chegou no Plano Estadual? Você participou? Esse grupo de trabalho que você está envolvida teve relação com a escrita do Plano Estadual? O Plano de Minas demorou né? Só foi aprovado em 2018.

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** Éh nós temos a Meta 4.6 no Plano Estadual de Educação e a 4.15 ((pequena pausa)); eu não me lembro ((ao dizer 4.15 quer dizer 4.12)), mas é o mesmo texto que está no PNE, ele veio sendo contemplado no Plano Estadual de Educação; éh::, e com base no **PEE que o Projeto de Lei está sendo votado hoje na Assembleia. Foi criado porque o Plano Estadual de Educação garante a escola bilíngue. Nós temos.**

**Pesquisadora (21/10/2020):** [...] você acompanhou esse processo de elaboração do Plano Estadual nos grupos, nas conferências, na escrita das propostas, no Projeto de Lei ((Clarissa faz sinal negativo com a cabeça)), na tramitação na Assembleia Legislativa:?:

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** **Áh não acompanhei da mesma forma como foi no PNE não, e também não teve a divulgação que teve a organização do Plano Nacional.**

Quando nós começamos a participar efetivamente das políticas foi no surgimento do movimento em 2011, mas o PEE eu, particularmente, não acompanhei.

Reiterando o que foi constatado por mim, por meio do cotejo entre as três versões do texto do PEE-MG, Clarissa Fernandes admite a coincidência das estratégias 4.6 e 4.12 do PEE-MG com as estratégias 4.7 e 4.13 do PNE. E na medida em que celebra a contemplação da previsão da oferta de educação bilíngue em escola bilíngue no plano estadual, adentra uma temática muito cara ao movimento surdo mineiro, que se trata do Projeto de Lei nº 919/2019, que “Cria escolas bilíngues em Libras e Português na rede pública estadual de educação” (MINAS GERAIS, 2019), aprovado como Lei nº 23.773, de 6 de janeiro de 2021, pelo governador Romeu Zema (Partido Novo).

Como líder do movimento mineiro, ela diz:

**Clarissa Fernandes/MG (13/10/2020):** Bom, hoje eu continuo como coordenadora do movimento bilíngue de Minas Gerais. Hoje o principal que a gente tenta é participar das audiências para criação das escolas bilíngues municipais e estaduais. A gente já conseguiu um projeto de lei pra educação bilíngue, a gente participou dessa discussão e depois de muito debate a gente conseguiu essa tramitação. Tinha que participar dos movimentos junto com o deputado Zé Guilherme, que é um deputado estadual, então ele ajudou bastante a gente nessa questão, só que tá quase finalizando, só falta agora ir pra votação, a gente torce que seja aprovado como uma lei que é pra escola bilíngue aqui, de Libras e português. Tomara que dê certo, então já movimentamos isso ano passado ((se refere ao ano de 2019)) nos municípios, porque a lei é a base, senão a gente não consegue criar escolas, concurso para professor bilíngue, professor de Libras, acrescentar isso no currículo; com a lei, amparados na lei, a gente conseguiria.

Inerente ao contexto mineiro, o PL nº 919/2019 adquiriu notoriedade nas trocas estabelecidas entre mim e Clarissa e entre mim e Rosely, não só pela aproximação delas com o processo de elaboração e tramitação do texto, mas devido à natureza e relevância de sua matéria. Afinal, concomitante ao movimento nacional, desde 2011 o movimento surdo mineiro vinha pleiteando a criação de escolas e classes bilíngues no âmbito das redes de ensino municipais e estadual de Minas Gerais e, como bem observa Clarissa, a aprovação do PL seria um passo primordial para a efetivação das ações, porque a lei é a base para a edificação das escolas, abertura de concursos para os cargos de professores bilíngues e professores de Libras e adequação do currículo.

Ao reconhecer a lei como esteio para a concretização de intenções, Clarissa caracteriza o texto político como produto e suporte da prática educacional. A esse respeito, Bowe *et al.* (1992 apud MAINARDES, 2006, p. 52), ponderam que

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades.

Como explicitado por Clarissa e Rosely nas linhas que seguem, de iniciativa do parlamentar Zé Guilherme<sup>130</sup> (Partido Progressistas - PP), o texto do PL nº 919/2019 foi retificado após compartilhado e debatido com lideranças do movimento bilíngue, pesquisadores de universidades públicas mineiras e assessores jurídicos. Ademais, foi delineado sob influência de textos oficiais pré-existentes, com destaque ao PEE-MG (2018), ao PNE (2014), a Constituição Estadual de Minas Gerais, a Lei Distrital nº 5.016/2013 e a Lei nº 8.383, de 18 de abril de 2019, que “Institui a criação das escolas da rede pública de educação bilíngue para surdos no âmbito do estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2019)<sup>131</sup>, os quais não somente sustentaram a propositura do PL, mas também controlaram suas resoluções.

**Pesquisadora (13/10/2020):** Então voltando, pode me contar um pouquinho como é que está a tramitação desse Projeto de Lei; e assim:: quem escreveu::, se vocês estavam junto, se você participou da escrita do texto... Como aconteceu?

**Clarissa Fernandes/MG (13/10/2020):** Tá, primeiro eu vou explicar um pouquinho como começou essa discussão, éh::, o deputado, que é o Zé Guilherme, [...] ele procurou o grupo de surdos, a Federação de Esportes de Surdos e a Associação de Surdos também; ele queria saber o que precisava [...] como ele poderia ajudar::, [...] e aí tocou nesse ponto de escolas bilíngues [...] e a gente começou aprofundar mais sobre essa questão de escola bilíngue. Então o grupo de trabalho dele tem advoga::do, tem assessoria, chefe de gabinete::te, que começou a procurar mais sobre essas questões e descobriu que já tinha algumas legislações::, tem a lei municipal, tem no Rio, já tinha né? uma escola em Brasília, e aí a gente começou esse Projeto de Lei, a pensar nisso. Mas o movimento nem tava sabendo disso, quando soube marcou uma reunião com ele pra saber qual era o interesse, se a gente podia conversar com ele e aí a gente marcou uma audiência na UFMG, dentro da UFMG, no FAI, que é a área de educação. Então fomos todos pra lá, convidamos várias pessoas, várias associações, éh::, professores de Libras, pessoal do movimen::to, lideranças de vários outros municípios aqui perto de Belo Horizonte pra participar ou também assistir no YouTube, que estava rolando ao vivo, isso foi em abril do ano passado ((refere-se ao ano de 2019)), e aí eu pesquisei junto com o grupo da UFMG, a gente pensou bem o que combinava, o que não combinava, explicou pra ele o que a gente realmente precisava na lei e o Zé Guilherme falou: “Olha, é melhor a gente fazer um GT ((grupo de trabalho)), porque é importante também pro movimento conhecer melhor a nossa proposta. Então a gente pode organizar isso”; aí tirou uns itens e organizamos, porque antes era meio que dele e aí a gente tirou o que não combinava, a gente tirou dessa proposta dele; aí fizemos uma reunião dentro da Assembleia, lá tava a Fene::is, grupos de movimentos, professores da UFMG, professores da UFSJ, várias lideranças, vários professores tentando/e advogados também pra saber essa questão jurídica da lei, o que poderia e o que não poderia

<sup>130</sup> José Guilherme Ferreira Filho, concorreu as eleições para a 19ª Legislatura (01/02/2019 a 31/01/2023) pelo Partido Republicano Progressista (PRP) e foi eleito deputado estadual pelo estado de Minas Gerais, assumindo, em 2019, seu primeiro mandato na Assembleia Legislativa de Minas Gerais (ALMG).

<sup>131</sup> Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/700765632/lei-8383-19-rio-de-janeiro-rj>. Acesso em: 27 dez. 2022.

entrar, e depois de muitas discussões, acho que foram uns cinco encontros mais ou menos, depois de uns cinco encontros a gente encerrou/a gente conseguiu encerrar esse documento, o que podia, o que não podia, o que foi excluído::, éh::, porque não podia parecer que era uma segregação:: né, pra evitar qualquer tipo de questionamento sobre isso. Então teve várias comissões: da educação::, da justiça, comissão da deficiência, porque alguns poderiam não aceitar essa proposta, mas foi aprova::do, acho que só uns que discordaram; por exemplo, teve um da justiça, que colocou várias observações de legislação e não aceitou, da educação pediu que retirasse alguns termos que não concordou também, a última comissão de orçamentária acho que foi, da fiscalização, também pediu pra retornar algumas coisas, tirou algumas coisas e pediu pra refazer [...]

**Pesquisadora (09/03/2021):** [...] sobre a lei que foi aprovada agora em janeiro [...] você disse que participou né? Fala um pouquinho pra mim como foi, como o texto passou, se vocês estavam lá::,

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** Então, quando o Zé Guilherme protocolou o Projeto de Lei na Assembleia, não, desculpa, desculpa, antes disso; antes de ele apresentar o Projeto de Lei, a gente por sorte tem uma pessoa surda que trabalha lá com/no gabinete do José Guilherme e aí veio a pergunta né, se o texto tava bom e tudo, e aí ela nos trouxe esse texto e tava::: ((sinal negativo com a cabeça e esfregando os dedos)), não tava, não tava, era um texto que precisava de muita alteração; e aí a gente correu atrás do deputado e aí a gente falou: “Olha, a gente precisa fazer um GT, a gente precisa ter representantes do estado, porque a gente tem que ver a demanda também né, de cada lugar, não é só representantes da capital que vai resolver isso”. E aí eu fui como representante aqui da região, [...] eu estive em Belo Horizonte por três vezes tá, pra discutir isso junto com advogado que participou dessa conversa. E o que a gente percebeu? Que na Constituição do estado de Minas Gerais, ela tem diferenças da nacional né, da Constituição Brasileira, e aí a gente falava né: “Olha”; essas questões legais né? Porque o que a gente quer colocar é uma coisa e o que pode é outra, e tudo porque a gente tem que atender o que tá na legislação, e não tinha também a questão do surdo::go, e a gente tem a presença de alunos surdos com baixa visão, então tem que ter profissionais guia intérprete; e aí a gente foi minuciosamente mexendo nesse texto, ele foi protocolado e a gente teve ele devolvido pra tirar um termo que era referente ao concurso dos profissionais que vão atender. [...] e aí foi aprovado, e a gente foi acompanhando dia após dia [...] e aí o próximo passo era chegar pro governador assinar, o Zema, o Romeu Zema assinar, e aí a gente ÍA marcar uma conversa com o governador pra colocar as deman::das, o porquê daqui::lo, mas quando a gente menos esperava ele já sancionou e já assinou e foi né, e eu achava que ia ficar guardado, engaveta::do, que eles iam enrolar [...]

Analisados com fundamento na filosofia da linguagem, os depoimentos de Clarissa e Rosely acerca do processo de negociação intrínseco à composição e tramitação do PL nº 919/2019, autenticam a premissa que diz:

Cada texto, escrito ou oral, é ligado dialogicamente a outros textos, é calculado considerando outros possíveis textos que este pode produzir como reação, antecipando possíveis respostas, objeções e orienta-se em referência a textos produzidos anteriormente, aos quais se refere, replica, objeta ou mesmo nos quais procura sustentação, retomando-os, imitando-os, aprofundando-os etc. (PONZIO, 2018, p. 245).

Em razão das condições impostas pela política educacional inclusiva vigente, cujo princípio condiz com o direito inalienável de sujeitos diferentes (pela marca da deficiência) ao

ingresso e permanência em um mesmo espaço educacional ou espaço comum de circulação (MARTINS, 2016), ao anunciar, por exemplo, que o PL “não podia parecer que era uma segregação:: né, pra evitar qualquer tipo de questionamento sobre isso”, Clarissa indica que a antecipação de possíveis respostas ao texto implicaram na conciliação entre a perspectiva inclusiva e um projeto educacional bilíngue (Libras e Língua Portuguesa escrita) durante o processo de produção.

Ao relatar a experiência vivida no assessoramento a um programa de educação bilíngue em um município do interior de São Paulo, Martins (2016) problematiza essa questão quando menciona o tom de ataque sofrido por parte da secretaria de educação local, e as contínuas ameaças de desarticulação do programa por meio do fechamento das classes bilíngues criadas no interior das escolas comuns do ensino regular – intituladas *salas língua de instrução Libras* –, sob o argumento de que figuravam espaços de segregação, como os antigos modelos de salas especiais ao conferirem exclusividade aos surdos.

Ocorre que esse programa, em específico, se ancorou no Decreto nº 5.626/2005. Dessa forma, as *salas língua de instrução Libras*, sugeridas especialmente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental I, são “[...] abertas a qualquer aluno desde que entenda que o ensino será permeado exclusivamente pela Libras, e o português ensinado como segunda língua.” (MARTINS, 2016, p. 722). Isso posto, Martins (2016), esclarece que inscrição exclusiva de surdos no programa, não decorreu da proibição da entrada de ouvintes. Segundo a autora, “Por ser a Libras uma língua ainda pouco reconhecida socialmente, mesmo com representatividade legal e uma crescente visibilização conquistada, pais que tenham filhos ouvintes não optaram por um bilinguismo desta ordem.” (MARTINS, 2016, p. 723).

De fato, embora as escolas e classes bilíngues (Libras e Língua Portuguesa escrita), tenham uma tendência em recepcionar surdos, pelos motivos acima apresentados, Rosely Lucas me leva a supor que por interferência de legislações e experiências pré-existentes, a Lei nº 23.773/2021, dispõe sobre “[...] atendimento prioritário aos alunos surdocegos, surdos, filhos de pais surdos ou surdocegos e familiares de surdos e surdocegos” (MINAS GERAIS, 2021, p. 1). Para mim, o termo prioritário, presente na redação, foi a alternativa encontrada pelo GT mineiro para coibir acusações de segregação, na medida em que destitui a compreensão de concessão de exclusividade a um público específico.

Conforme Clarissa Fernandes e Rosely Lucas:

**Clarissa Fernandes/MG (13/10/2020):** Então, no Projeto de Lei aqui de Minas, [...] tem falando lá sobre a questão dos surdos, surdocegos, os Cotas, os familiares de sur::dos; tem

essas categorias, esses critérios. E se sobrar vaga o que que faz? [...] sempre que sobra vaga a gente pode colocar os ouvintes. Mas o grupo do movimento fala: “Eu acho que é só pra surdo”. Mas eu acho que a gente não pode excluir, não pode fechar a escola só pra surdos, porque tem outras pessoas também né? A família né, às vezes tem três filhos, vai ficar um na bilíngue e os outros estudando na escola comum? Às vezes são 15 quilômetros de distância de uma escola pra outra [...]; então coloca os três na mesma escola que fica mais fácil, como preferir.

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** [...] não vai ser uma escola especial, é uma escola bilíngue, onde há irmãos ouvintes, igual você que é irmã de surdo, a Rosane também::, poderiam estudar nessas escolas né? e é isso! [...] O importante é lembrar que para nós, surdos, ter o acesso a língua de sinais é um direito linguístico.

Com a afirmação apresentada, Rosely procura pontuar que diferentemente da escola especial, a qual foi erigida sob o paradigma da deficiência, ou seja, “[...] da audição ausente na orelha do surdo” (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 161) e, portanto, “[...] implicada numa intervenção medicalizante, como tentativa de aproximar o surdo de uma pessoa não surda, por meio da recuperação dos resíduos de sua audição, com o apoio interventivo da tecnologia disponível” (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 170), a escola bilíngue deve ser imbuída de concepções linguísticas, “[...] um olhar que identifica os surdos como membros de uma comunidade linguística minoritária, com uma língua absolutamente plena, e características essencialmente visuais” (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 173).

Em síntese, tanto Rosely quanto Clarissa, concordam que a escola bilíngue deve priorizar a presença dos surdos e surdocegos, mas pode admitir a matrícula dos Cotas (ouvintes filhos de pais surdos) e de familiares ouvintes de pessoas surdas (irmãos, netos, sobrinhos), com a ressalva de que a condição linguística precisa ser o foco principal. Motivo pelo qual, ao meu entender, descrevem um público ouvinte específico, cuja convivência com interlocutores surdos permite o intercâmbio linguístico em língua de sinais.

Nas palavras de Nascimento e Costa (2014, p. 62):

Na Escola Bilíngue que aceita matrícula de estudantes ouvintes, esses estudantes deverão ser bilíngues, ou deverão tornar-se bilíngues. Por isso, é aconselhável que pais interessados em matricular seus filhos ouvintes ainda não bilíngues, numa escola bilíngue, efetivem a matrícula o mais precocemente possível para não atrasar o período de aquisição linguística da Libras e adaptação do estudante ouvinte à metodologia da instituição. Isso ocorre porque os estudantes ouvintes não terão tradutores-intérpretes para verter as aulas ministradas em Libras para a Língua Portuguesa, uma vez que todo o ensino e toda a comunicação da instituição é realizada preponderantemente em Libras.

Nessa direção, outro aspecto que chama atenção no PEE-MG, é a presença da estratégia 4.21, que diz respeito a viabilização do “[...] ensino de Libras para pais, mães e

familiares de pessoas surdas, bem como para estudantes e docentes da unidade escolar, prioritariamente com professores surdos” (MINAS GERAIS, 2018, p. 6), a qual é reiterada pela Lei nº 23.773/2021, onde situa-se a necessidade de “[...] promoção do uso e difusão da Libras entre as famílias e a comunidade escolar” (MINAS GERAIS, 2021, p. 2). Questionada sobre essa especificidade do PEE-MG, Rosely Lucas esclarece:

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** Na realidade, a escola Francisco Sales, que é a escola referência do estado, tá na cidade de Belo Horizonte. **Qual é o cenário?** Seus estudantes, são estudantes que moram longe, então **geralmente os pais vão, levam o filho, ficam na escola aguardando terminar o turno pra poder ir embora e levar o filho.** E o que esses pais fazem? **Os profissionais aproveitam esse tempo pra que os pais façam curso de Libras e tenham orientações da relação ali com o filho surdo. Isso era uma coisa que funcionava e que ajudou e que ajuda muito nessa relação; então foi uma coisa que teve um resultado positivo e que foi usado aí no PEE. E na minha opinião isso é de-ver dos pais, aprender a língua de sinais,** porque o estudante vai pra escola, fica 4 horas, depois vai pra casa, fica as outras horas do dia com a família, passa lá 20 horas do dia com a família e só 4 na escola, então:: é muito pouco tempo né? o essencial, o ideal é que os pais soubessem até mesmo pra ter o diálogo e pra questão de educação também.

Entre as metas referentes às línguas na educação bilíngue, situadas no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014a), com observância aos termos do Decreto nº 5.626/2005, estão:

- 4) Viabilizar aos familiares da criança surda participar de cursos de Libras como L2, bem como, o acesso a comunidade surda, por meio de programas sociais que incluam visitas com orientações sobre a interação com a criança surda nas próprias residências das famílias ou em ambiente que sejam familiares à criança.
- 5) Responsabilizar as famílias para que, imediatamente após a identificação da surdez, oportunizem à criança surda o acesso à cultura surda, a programas de estimulação linguística precoce em Libras e se insiram nesses programas.
- 6) Criar os Centros de Atendimento Bilíngue a pais e a bebês surdos, nas escolas bilíngues de surdos.

Nesse sentido, seria de grande valia que iniciativas como as da “Escola Estadual Francisco Sales” se repetissem em todos os municípios do Brasil. Pois, lamentavelmente, os pais e familiares ouvintes de surdos não são orientados e nem mesmo encontram iniciativas públicas, sobretudo no âmbito das secretarias de educação – a quem está conferido oficialmente o dever de prover a educação bilíngue aos surdos –, para que possam aprender Libras, ter acesso à comunidade surda e receber orientações sobre a interação com a criança surda, cumprindo o que preconiza o texto e o que Rosely Lucas prescreve.

Sem mais, a partir dos esclarecimentos prestados por Clarissa e Rosely, percebo que tais ponderações se tornaram possíveis, porque dentro dos espaços institucionais que

promoveram a composição e tramitação do PL nº 919/2019 que deu origem a Lei nº 23.773/2021, foram criadas condições para que os próprios sujeitos surdos sinalizantes da Libras, e principais destinatários da política linguística em questão, pudessem protagonizar o debate.

Como demonstrado pelas interlocutoras mineiras, a iniciativa de uma pessoa surda ligada ao gabinete do deputado José Guilherme de solicitar a apreciação dos integrantes do movimento bilíngue, antes do texto ser protocolado na ALMG, desencadeou a reação-resposta desses últimos. Ao constatar que a proposta inicial do parlamentar não correspondia aos interesses e a perspectiva do movimento, o grupo exerceu pressão solicitando reformulações. Por sua vez, a predisposição de Zé Guilherme à contestação, permitiu a criação de um GT, como forma de garantir diálogo entre as partes interessadas e garantir que membros da Feneis, grupos de associações, familiares de surdos, docentes e pesquisadores das universidades e professores da rede pública interessados pela agenda, pudessem ter voz e serem ouvidos.

Ao advogar pelo protagonismo dos sujeitos falantes de línguas minorizadas no debate acerca dos direitos linguísticos, Silva (2017, p. 686) sugere aos pesquisadores e decisores de políticas linguísticas, a adoção de uma agenda etnográfica, indicando-a como mecanismo “[...] fundamental para dar visibilidade ao modo como os sujeitos não só interpretam categorias como língua e identidade, mas também as agenciam politicamente.”

Nesse sentido, concordo com a autora que ao postularmos pela garantia de direitos linguísticos e pelas políticas linguísticas neles implicadas, nossa tarefa não é falar pelo outro, “[...] discutindo entre nós o que deve ou não ser objeto de planificação linguística, mas criar condições e espaços que permitam a esses sujeitos dizerem que políticas linguísticas eles esperam do Estado.” (SILVA, 2017, p. 687). Pois, ao optar pela prática de ignorar as significações e as subjetividades desses sujeitos e, como efeito, tentar construir um discurso de resistência em nome do outro, acabamos obliterando a voz alheia e reproduzindo assimetrias de poder e relações de opressão (SILVA, 2017).

Em termos de amparo aos direitos linguísticos dos surdos, identifico esse deslocamento da atenção em direção a alteridade em território mineiro, na medida em que a palavra do outro passa a ser reconhecida como demanda de escuta por propositores e/ou decisores de políticas linguísticas e educacionais locais. E, para mim, ao enfatizar a abertura da Secretaria Estadual de Educação e do parlamento para o intercâmbio de ideias, mediante forças reativas exercidas pelo movimento bilíngue mineiro, Clarissa Fernandes atesta essa constatação.

Entre os exemplos por ela compartilhados, destaco a interrupção do concurso público para tradutor e intérprete de língua de sinais proposto pela SEE/MG, em virtude de um recurso interposto pelo movimento, a coparticipação de lideranças, acadêmicos e docentes surdos (e aliados ouvintes) na reformulação e tramitação do PL nº 919/2019, logo após a reivindicação feita ao parlamentar proponente do texto, e também a organização e gravação de aulas de Libras e em Libras e aulas de português como segunda língua para os alunos surdos da rede estadual, do 4º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, depois de uma apelação em audiência pública feita com a SEE/MG, devido à inserção de intérpretes de Libras sem proficiência em pequenas janelas para atender estudantes surdos durante a exibição de aulas remotas no período de distanciamento social acarretado pela pandemia de Covid-2019.

Nas palavras de Clarissa Fernandes:

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** Nós percebemos [...] uma abertura importante do poder público de sentar com o movimento e eu acredito que::: nós estamos caminhando para implementação de políticas educacionais voltadas para educação bilíngue, mas nós estamos no desenho desse projeto, dessas propostas; mas o trabalho, ele é longo.

Como a própria ementa anuncia, a Lei Mineira nº 23.773/2021 preconiza a criação de escolas bilíngues em que “[...] a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam utilizadas como línguas de instrução no desenvolvimento de todo o processo educativo” (MINAS GERAIS, 2021, p. 1), no âmbito da rede estadual de ensino. Sendo que com vistas à garantia dos direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas e surdocegas, além de estabelecer atendimento prioritário para este público, dispõe sobre as seguintes diretrizes:

- I - promoção da identidade linguística e cultural da comunidade surda;
- II - garantia do ensino de Libras como primeira língua e de Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua;
- [...]
- IV - garantia de adaptações, modificações e ajustes para o acesso dos alunos ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia, observada a legislação vigente;
- V - disponibilização de professores bilíngues, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes e professores de Libras, prioritariamente surdos;
- VI - disponibilização de equipamentos, recursos didáticos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação;
- VII - gestão democrática, com a garantia de participação dos alunos e de suas famílias no processo de tomada de decisões e no funcionamento das escolas de que trata esta lei, nos termos de regulamento;
- VIII - promoção do uso e difusão da Libras entre as famílias e a comunidade escolar;
- IX - respeito ao direito de opção da família ou do próprio aluno pela escola bilíngue, observada a legislação vigente. (MINAS GERAIS, 2021, p. 1-2).

Sem ignorar a importância da produção técnica, Clarissa e Rosely, manifestam uma leitura perspicaz, demonstrando estarem cientes de que acreditar em uma suposta igualdade de direitos baseada em textos legais é, no mínimo, uma atitude ingênua (FERNANDES; MOREIRA, 2009). Nesse sentido, ao valorizar a abertura do poder público para o delineamento de uma política educacional bilíngue dialogada com o movimento bilíngue mineiro, Clarissa Fernandes enfatiza a permanência da luta, procurando qualificar a providência do PL como resultado de contínuos embates e combates das forças (centrípetas) que tentam eliminar a diferença linguística e cultural dos surdos, afirmando-se pela lógica do mesmo.

Tem-se assim, que

[...] o que está verdadeiramente em jogo não é o texto ou os códigos da educação e sim [...] os mecanismos de representação que circulam ao redor de um modelo de sujeitos, de uma perspectiva sobre a função da escola e de um significado que prevalece sobre quais são as funções dos professores no processo educativo. (SKLIAR, 2001, p. 13).

Quando questionada acerca das expectativas criadas a partir da aprovação da Lei Mineira nº 23.773/2021, Rosely Lucas diz:

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** Bem, eu espero que ela se efetive né, na construção Física de esco::las. Mas é como eu falei, a gente passa por trocas de governo a cada quatro anos, e a gente tem que vigiar e tem que cobrar pra se efetivar essa lei; e aí, agora que a gente está com esse curso de formação de professores<sup>132</sup> a gente já garante pelo menos os profissionais, porque vai que amanhã o governador resolve já começar construir né? O que a gente planeja é:::, o que a gente pensa, por exemplo: a cidade de Uberaba, é uma cidade gran::de que já tem uma escola consolidada, então a expectativa é que ela passe a ser uma escola bilíngue estadual; em Divinópolis tem a A A Vida que já tá estruturada; a escola Francisco Sales, em Belo Horizonte, que é uma escola especial, tem que mudar o PPP ((Proposta Político Pedagógica)); [...] e aí assim, é alterar isso nas estruturas né, pra já poder fazer valer. Eu sou otimista, mas:: não espero MILAGRE, eu vejo isso como um processo que vai ser moroso [...]

Examinados a partir de Geraldi (2015, p. 110), os argumentos tecidos por Rosely denotam o quanto

<sup>132</sup> A iniciativa relativa à formação de professores mencionada por Rosely Lucas, trata-se de um curso intitulado “Educação de surdos em tempo de pandemia”, o qual foi ofertado em parceria com universidades de todo o país, incluindo a UFSJ. Ministrado em 2020, com conclusão em janeiro de 2021, o referido curso contou com investimentos do governo federal, após universidades parceiras apresentarem a proposta de formação, solicitando a utilização de recursos que sobraram da Educação Especial e que precisariam ser gastos naquele mesmo ano. Ademais, na condição de chefe do departamento de Libras da UFSJ, Rosely manifesta a parceria com redes públicas municipais e estadual visando a oferta de cursos de extensão junto a docentes atuantes em salas de recursos, nos quais aborda o ensino e aprendizagem da língua portuguesa escrita como segunda língua e o ensino e aprendizagem da língua de sinais.

Decidimos por um ou por outro caminho a partir de um cálculo de possibilidades, sempre limitadas de um lado pela situação do presente e, de outro lado, pelo por-vir imaginado. Se o passado permitiu o presente, é com base na memória do futuro que selecionamos dentre as possibilidades do presente aquela que efetivamente será nossa ação (ou nossa opção).

Entre as justificativas elencadas para respaldar a matéria do PL nº 919/2019, encontra-se a crítica a tendência atual de se seguir a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a), a qual alavancou o processo de fechamento de espaços exclusivos e o redirecionamento quase compulsório das pessoas surdas para instituições de ensino regular ainda não adaptadas (MINAS GERAIS, 2019).

Para os idealizadores das escolas bilíngues (Libras e Língua Portuguesa escrita) em Minas Gerais, é “Importante lembrar que os surdos não são apenas um coletivo de pessoas com deficiência de uma mesma natureza, mas sim um grupo identitário, com história e cultura próprias, a serem lecionadas e preservadas.” (MINAS GERAIS, 2019, p. 2). Nesse sentido, encaram o encaminhamento indiscriminado e disperso desse grupo de estudantes para escolas comuns do ensino regular como absolutamente traumático. Pois, em muitos casos, são ambientes isentos de oportunidades da interação com pares surdos ou surdos adultos de referência e, por consequência, silenciam e sufocam a identidade dessas pessoas, não cumprindo o objetivo de favorecer a inclusão. (MINAS GERAIS, 2019).

Isso posto, o PL é a sistematização de um apelo pela estruturação de “[...] uma instituição de ensino que preserva um espaço identitário do aluno surdo” (MINAS GERAIS, 2019, p. 2), cujo o objetivo central é de assegurar algo de surdo em tudo o que ali se concebe por intermédio da linguagem.

Me atrevendo a uma apreciação histórica e política das expectativas de Rosely e Clarissa, quanto à efetivação da Lei Mineira nº 23.773/2021, avalio que o cálculo das possibilidades realizado pelas participantes com respeito ao futuro, está condicionado à conjuntura atual da educação de surdos no estado e as opiniões que elas possuem sobre o que vale a pena ser recobrado e o que deve ser descartado, após uma avaliação pessoal acerca dos modos de organização já experimentados.

Entre os indicadores elencados por Rosely, encontram-se a demanda pelo monitoramento da efetivação da política, em função da possibilidade de descontinuidade ocasionada por mudanças de governo, a urgente necessidade de oferta de programas de formação para suprir a carência de profissionais especializados, a inclusão de representantes regionais nos processos decisórios, sob justificativa de que as ações empreendidas tem privilegiado a capital (Belo Horizonte) e, sem sombra de dúvidas, a credibilidade na

concretização do texto a partir da reconfiguração das escolas específicas de educação de surdos existentes, em detrimento ao envio solitário de estudantes surdos para escolas lusófonas, em ascensão.

A título de elucidação, sobre esse último indicador Rosely e Clarissa argumentam:

**Pesquiadora (09/03/2021):** Como é a realidade da educação de surdos no estado hoje?

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** Bom, **o que eu sei falar é que a educação de surdos sempre esteve dentro da Educação Especial.** Então:: em Belo Horizonte tem a escola Francisco Sales, que é uma escola de referência, uma escola do estado, e tinha o Instituto Santa Inês, que era uma escola também referência, uma escola particular. No interior, nas cidades maiores, tem algumas escolas que são referência. Por exemplo: em Uberaba tem a escola Dulce de Oliveira que é uma escola dos *rotarys* e tudo e recebe alunos da região, Divinópolis tem a escola A A Vida, que é uma escola também mantida pelos *rotarys* e tudo e é uma escola referência. **O que eu percebo é que:: as pessoas surdas que vinham dessas escolas especiais usam mais a língua de sinais, são estudantes que foram pra universidade, e SIM, encontraram dificuldades com a Língua Portuguesa, mas:: é porque não tiveram acesso aos métodos e estratégias de ensino de português como segunda língua.** Então a gente vê um sucesso educacional maior desses estudantes que vieram dessas escolas para surdos e de surdos. **O que a gente tem notado hoje, é que os estudantes que vem da perspectiva inclusiva tem mais dificuldade, por exemplo, de fazer uma prova do Enem.** Então::, na minha opinião, a minha percepção é que as pessoas que estudaram nessas escolas, elas conseguem dialogar mais em língua de sinais, elas conseguem buscar mais conhecimento do que aqueles estudantes que são de escolas inclusivas. [...] **Mas por quê? É o modelo, é o modelo que é imposto em uma escola inclusiva e em uma escola para surdos, onde em uma escola para surdos você tem um diÁlgo que flui mais.** Agora hoje, a percepção que eu tenho de hoje da rede estadual, [...] a gente não tem intérprete constantemente; **a contratação de intérprete que acontece é ruim** ((se aproxima bastante da câmera para enfatizar)), **é delica::do; assim, existe uma banca, mas no interior essa banca:: ela feita por urgência né,** a gente já tem vários recursos no Ministério Público, **mas a gente acaba perdendo qualidade nessa presença dos intérpretes.** Mas por qual motivo? Porque a gente também não tem uma formação efetiva para os intérpretes, o governo do estado não oferece essa formação.

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** Bom, depois de todo o processo que nós vivenciamos, **as escolas estaduais e municipais não seguem o Plano Nacional de Educação, a Meta 4.7,** quando trata da educação bilíngue. Vou falar por Belo Horizonte né, porque **Belo Horizonte já teve uma educação de surdos melhor do que a que vivenciamos hoje.** Anterior ao PNE, havia um diálogo, havia um diálogo, mesmo sem ter a escola bilíngue. Nós tínhamos as escolas municipais que eram consideradas escolas polos, nós tínhamos cinco ou seis escolas polos ãh::, porque tem assim nas regiões, [...] e nessas escolas nós tínhamos salas de surdos, como a presença do professor surdo, ãh o instrutor surdo, a importância do encontro dos seus pa::res, e hoje nós não temos mais isso, não temos mais escolas po::los, os surdos estão em escolas municipais com a presença do intérprete e o instrutor surdo somente no AEE, nós perdemos e perdemos MUITO. [...] anterior a isso, nós percebemos que as crianças: Por exemplo, **os que foram meus alunos, hoje participam do movimento, mas as crianças que estão agora não, são crianças distanciadas do que vem a ser língua de sinais, do que vem a ser cultu::ra,** e o estado de Minas Gerais como sempre, não compreende o que é a educação bilíngue. **Em Belo Horizonte, nós temos duas escolas que têm salas de surdos, mas que já mudou, são salas de surdos e ouvintes; a política é essa, o surdo aprende com ouvinte, o surdo não aprende com outro surdo.** Essa é a ideia e compreensão que eles têm, sem entender que a criança surda constrói conhecimento por meio da língua e com a língua; aqui:: nós percebemos isso. A ideia de que o tradutor e intérprete de língua de sinais

**resolve a educação de surdos, esse é o grande erro que as políticas educacionais cometem, tradutor intérprete não tem essa função. A criança surda além de não ter contato com outro par, fica naquela dificuldade das barreiras que são maiores, mas nós estamos em movimento sempre lutando, sempre cobrando [...]**

Como outrora criticada por Neivaldo Zovico e Vinícius Schaefer, vemos que a prática de se delegar a educação dos surdos ao tradutor e intérprete de Libras volta a ser condenada pelas participantes mineiras, em razão das precariedades na contratação e na formação destes profissionais, também no estado de Minas Gerais, com destaque aos municípios do interior, onde a situação é ainda mais delicada devido a ampla carência de candidatos preparados para a função.

Conforme Albres (2011), embora empregada em diversos estados, a concretização da política educacional inclusiva não se mostra nada fácil. Com base em investigações realizadas no âmbito do município e do estado de São Paulo, a pesquisadora observa que as secretarias de educação abrem editais para contratação de tradutores e intérpretes de Libras, muitas vezes porque são pressionadas pelas Defensorias Públicas, após inúmeras ações civis públicas encaminhadas por pais (e/ou responsáveis) de estudantes surdos ao Ministério Público.

Nas palavras de Albres (2011, p. 1802): É um ciclo vicioso, “Não tem o cargo porque o Estado não tem projeto para isso, não tem projeto porque não tem formação específica, não tem formação porque o Estado não investe nisso”. Nessa direção, sou da mesma opinião que Albres (2011), ao meditar que ao optarem pela política de educação inclusiva, os estados deveriam providenciar a formação especializada de intérpretes de Libras e a criação do cargo, desde 2001, buscando ao menos atender as diretrizes nacionais constantes no inciso IV do Artigo 8º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, cuja recomendação diz respeito ao provimento de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis para atuar com os estudantes surdos nas escolas regulares, uma vez que pertencem ao grupo de estudantes com necessidades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais estudantes (BRASIL, 2001).

Ancorada em uma análise da palavra como signo que nasce e renasce no curso de uma trajetória histórica e política, concordo com Vieira-Machado e Lopes (2016, p. 656), que no decurso das mudanças de perspectivas sobre a educação de surdos, “[...] as concepções sobre a educação bilíngue vão se constituindo de outros modos, e as próprias lutas dos sujeitos surdos assumem outra postura crítica na discussão do presente.”

A partir das apreciações que Rosely e Clarissa fazem do tempo presente, é interessante perceber a maneira como

[...] *o saber da Libras*, como um saber especializado, vai tomando espaço de forma institucionalizada, abrindo caminhos e possibilidades outras de existir a educação bilíngue para os surdos na atualidade, substituindo o especialista em surdez e produzindo uma *nova expertise*.” (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2016, p. 654, grifos das autoras).

Ao valorizarem as escolas especiais e as escolas polos de educação de surdos em seus discursos, percebo que o que está em jogo para as participantes da pesquisa é a ênfase no potencial que essas organizações sociais têm em viabilizar interlocuções em Libras entre pares surdos e com surdos adultos de referência (professor surdo, instrutor surdo) e, inerentemente, questões sociais mais amplas que pressupõem “[...] instrumentos linguísticos, formas de ver o mundo, organização comunitária e conteúdos culturais” (SÁ, 1998, p. 186).

No entanto, a interposição de Clarissa evidencia que a crença de que a inclusão só ocorre na presença de sujeitos surdos e ouvintes em um mesmo espaço de circulação e de que o tradutor e intérprete de Libras resolve a educação de surdos, tomou grandes proporções no contexto educacional mineiro. Como efeito, mesmo depois de outorgada pela estratégia 4.7 do PNE (2014), a concessão de educação de surdos em escolas e classes bilíngues constituiu-se em um ideal secundarizado pelas redes públicas municipais e estadual em Minas Gerais. Justamente por isso, ao qualificar a Lei nº 23.773/2021 como uma contrapalavra, uma saída, uma ponta de esperança, Rosely e Clarissa comemoram com certa prudência, porque sabem que

[...] se as mudanças não revelam com crueza o *statu quo* das representações e significados políticos em educação, as dimensões textuais e de código<sup>133</sup> permanecem num plano superficial, na ordem dos discursos técnicos, numa direção que não mexe com os discursos e as práticas hegemônicas em educação. (SKLIAR, 2001, p. 13).

O retrocesso vivenciado em Minas Gerais, após aprovação do PNE (2014), é um claro indício do percurso tensionado que envolve a reconfiguração política da educação de surdos. Ao conhecer as estratégias adotadas no âmbito do estado de Minas Gerais para operacionalizar a oferta da educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa escrita) na última década (2011-2021), percebo que a depender da direção político-ideológica de cada gestão, ora o planejamento educacional avança rumo a estruturação das escolas e classes bilíngues, em consonância com a petição do movimento bilíngue mineiro, ora põe-se tudo a perder com o redirecionamento dos surdos para ambientes educacionais em que frequentemente não se

---

<sup>133</sup>Para citar alguns códigos pedagógicos, Skliar (2001) elenca o projeto político pedagógico, o currículo escolar, os programas na formação de professores e a didática.

oferece a instrução direta em língua de sinais e o contato com pares surdos, professores ministrantes surdos e com a história e a cultura surda.

Para Lacé, Souza e Scherre (2016), via de regra, essa descontinuidade nas políticas educacionais decorre de mudanças nas conjunturas políticas, sendo que se em momentos de descentralização do poder, a participação da sociedade civil nos processos decisórios de planejamento educacional é bem-vinda, enquanto em momentos de centralização do poder nas mãos da sociedade política, esta mesma participação social é ceifada.

Mediante as circunstâncias exploradas ao longo deste tópico, certifico-me de que na ânsia pela efetivação do PNE (2014) e do PEE-MG (2018), cujas estratégias referentes à oferta da educação bilíngue coincidem, o movimento surdo vem trilhando um caminho árduo em escala nacional e local, uma vez que as derrocadas no processo de edificação da oferta da educação de surdos, requerem vigilância, resistência e retomadas constantes na indagação das relações sedimentadas que fazem circular apenas um tipo de perspectiva sobre a condição social do sujeito surdo (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2016).

Digo isso pois, ao pretender abrir caminho para as discussões que virão a seguir, relativas ao debate em torno da configuração da política de educação bilíngue na edição 2018 da Conae, antecipo a evidência de um desmonte no cumprimento das metas e estratégias do PNE (2014), por ocasião do ajuste fiscal e constantes ataques à democracia, que se iniciam no governo antipopular de Michel Temer (2016-2018), e subsistem no governo federal liberal-conservador de Jair Bolsonaro (OLIVEIRA; NASCIMENTO; MILITÃO, 2019).

### **4.3 Descontinuidades nas políticas educacionais e a educação bilíngue de surdos**

Pautada pela mesma metodologia das edições 2010 e 2014, a Conae-2018, supostamente, incluiu as etapas preparatórias, cumpridas em conferências municipais/intermunicipais, estaduais/distrital e livres, sendo concluída em Brasília, depois das eleições 2018. E erigida sob o tema “A Consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica” (BRASIL, [2018?], p. 21), teve como objetivos:

I - Acompanhar e avaliar as deliberações da CONAE de 2014, verificar seus impactos e proceder às atualizações necessárias; para o cumprimento na íntegra das metas do PNE.

- II - Avaliar a implementação do PNE, com destaque específico ao cumprimento das metas e das estratégias intermediárias, sem prescindir de uma análise global do plano e;
- III - Avaliar a implementação dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, os avanços e os desafios para as políticas públicas educacionais. (BRASIL, [2018?], p. 21).

No tocante à organização, cumpre destacar que embora o evento permanecesse sob a responsabilidade do Fórum Nacional de Educação (FNE), a composição do colegiado havia sofrido mudanças decididas unilateralmente.

Conforme Oliveira, Nascimento e Militão (2019) e Secchi, Nunes e Chaves (2021), por força da Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017, importantes entidades, historicamente vinculadas ao movimento da educação e à composição do FNE, como a ANPEd e a ANPAE, foram substituídas por entidades como a “Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas”, “Associação Nacional das Universidades Particulares” e representação do Sistema “S”, o que veio concorrer para obstaculizar a materialização do PNE em vigência.

No quesito investimento, o ajuste fiscal para um arco temporal de 20 anos, instituído por meio da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, no governo Michel Temer, tornou o alcance de diversas metas e estratégias do PNE inviável. Em termos concretos, Secchi, Nunes e Chaves (2021) apontam, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que muito distante da previsão de um percentual mínimo de gasto público com educação de 7% em 2019 e 10% em 2024, fixado na Meta 20, a situação de 2018 era de apenas 5,4% do Produto Interno Bruto (PIB) investido em educação no Brasil.

Frente as circunstâncias, ao abordarem a participação como delegados nas três edições da Conae e estabelecerem um comparativo entre elas, Neivaldo Zovico e Natália Duarte emitiram o seguinte parecer sobre o contexto histórico e político:

**Neivaldo Zovico/SP (01/10/2020):** Em 2018 o governo fez um corte de verbas, por isso só conseguimos 30 pra participar, porque o governo, a preocupação do governo é muito nula né. Hoje a educação no Brasil está em declínio por conta do governo, é a pior ((soletra duas vezes P-I-O-R, P-I-O-R)) gestão que nós tivemos em todos os tempos na pauta da educação.

**Natália Duarte/DF (22/10/2020):** [...] Então, a Sase existi::a ainda em 2015, porque muitos estados não tinham feito seus planos estaduais ainda; eu acho que tem estado que vai fazer em 2016::, 2017:: [...] a Sase permaneceu, que eu me lem::bre, até o GOLpe de 2016, aí depois quem assume é o Mendonça Filho, e aí você tem to::do um processo de destruição desses órgãos e colegiados de participação. Tanto que a gente, do Fórum Nacional de Educação, a gente sa::i dele, a gente se reti::ra e cria o Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE) [...] então eu acho que a Sase, ela termina em 2016, final de 2016, e faz muita falta, porque to::do esse trabalho de formação::, você tinha um progra::ma, na verdade uma política de:: ((pequena

pausa, ajeita o óculos)); a gestão Lula e Dilma eu acho que fizeram quase 100 conferências nacionais por área, antes cê não tinha isso. Cê tem Conferência da Cidade, Conferência da Mulheres, Conferência dos Negros, Conferência de Assistência Social ((fala pontuando nos dedos da mão)) [...] enfim, então você faz um conjunto de conferências, então os estados, os Ministérios, eles tem a sua própria área de mobilização social::, de concentração::, de construção das conferências, porque era uma perspectiva de política, era uma perspectiva de política de gestão democrática. Em 2016, isso cai e aí não tem ma::is conferência, você não faz mais a Conferência Nacional de/aliás, **na verdade cê faz uma Conae, uma Conae que é esvazia::da, uma Conae que não é representativa, que não foi precedida de conferências estadual::is, enfim** ((une as mãos e descansa o queixo sobre elas expressando decepção)), nós sabemos o que aconteceu de lá pra cá né? ((sorri)).

Indo ao encontro das análises de Lacé, Souza e Scherre (2016), acerca da maneira como as mudanças nas conjunturas políticas refletem discontinuidades no planejamento educacional, Neivaldo e Natália confirmam as conjecturas de Oliveira, Nascimento e Militão (2019) e Secchi, Nunes e Chaves (2021), quanto aos efeitos desfavoráveis que a intervenção governamental no regime fiscal e nos órgãos colegiados de participação tiveram para a Conae-2018 e, conseqüentemente, para a avaliação do percurso e busca de alternativas conjuntas para o cumprimento dos indicadores previstos no PNE, ao moderar a influência das entidades educacionais e encolher a participação da sociedade civil.

É nítido, pelo parecer de Natália, que o incentivo às conferências nacionais foi uma alternativa governamental permanente e muito valorizada no modo de fazer política, com maior participação popular, durante treze anos de sucessão entre governos do Partido dos Trabalhadores (PT). Prática que veio a ser interrompida, porque o processo de *impeachment* que resultou na cassação do mandato da presidenta Dilma Roussef, em 31 de agosto de 2016, e em sua substituição pelo então vice-presidente, Michel Temer, implicou em um redirecionamento político-ideológico, especialmente na área de educação (SECCHI; NUNES; CHAVES, 2021).

Disso depreenderam as mencionadas intervenções por meio da Emenda Constitucional nº 95/2016 e da Portaria nº 577/2017 e, como bem sinalizado por Natália, a extinção da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase) – órgão que era responsável por dar apoio técnico aos estados e municípios para o cumprimento e avaliação dos planos subnacionais de educação –, com a ressalva de que a última decorreu da reestruturação do MEC, decretada por Jair Bolsonaro, assim que assumiu a presidência da república em janeiro de 2019.

Sem demora, testemunhou-se a inibição da participação da sociedade civil nas decisões dar lugar a uma perceptível tendência a centralização do poder nas mãos da sociedade política, para quem as demandas do PNE não mereciam devida atenção. Nessa

direção, quando questionado a respeito dos efeitos do texto sobre a realidade da educação de surdos, Neivaldo anuncia:

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** Nada, zero, zero, infelizmente não mudou nada. A educação de São Paulo continua do mesmo jeito que era antes. **O PNE existe porque algo precisa ser mudado, mas ele não é seguido** porque:: verba é uma coisa complicada pro governo, o investimento em educação vai diminuindo ano a ano. **Você lembra da PEC? Uma lei que congelou por 20 anos a disponibilização de verbas?** Então! Não pode aumentar o investimento, **não tem como abrir escolas bilíngues, fazer concursos públicos para professores surdos ingressarem**, a gente vive um retrocesso, entendeu? Agora o governo está dizendo: “Eu salvei o abastecimento de água para as pessoas, aumentei as linhas de trens”, mas o mais importante que é a saúde, a educação, distribuição de livros, melhorar a tecnologia, nada disso é feito. As pessoas só pensam em abastecimento, transporte, e precisa fazer, mas:: **a educação hoje é o setor que tem menos atenção do governo, tudo que a gente tenta criar de novo na educação, não tem como, falta verba.**

De acordo com Secchi, Nunes e Chaves (2021), ao prever um sistema de financiamento perene da educação, o PNE (2014) visou subsidiar um Sistema Nacional de Educação (SNE) apto a deixar clara a separação de responsabilidades entre os entes federados e a origem dos recursos para as políticas de educação.

Considero que ao ter vivenciado esse debate nas edições 2010 e 2014 da Conae, Neivaldo procura demonstrar a maneira como a aprovação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 95, contribuiu para truncar a divisão de responsabilidades e o cumprimento das estratégias do PNE, em regime de colaboração. E para isso, situa a conjuntura política do estado de São Paulo, como exemplo.

Acerca do desprovimento de cursos de formação, concursos e cargos para professores surdos, especificados por Neivaldo Zovico, inúmeras propostas elencadas no Documento Final da Conae-2018 evidenciam a permanência da demanda, com vistas a efetivação das estratégias 4.7 e 4.13 do PNE (2014), como demonstrado no quadro abaixo:

Quadro 10: Propostas Conae-2018: provimento de profissionais especializados

EIXO	ESTRATÉGIAS
EIXO V Planos decenais, SNE e Educação e Diversidade: Democratização, Direitos Humanos, justiça social e inclusão	Garantir que a formação de professores bilíngues de surdos seja realizada por meio de cursos de licenciatura em Pedagogia Bilíngue e Letras/LIBRAS, como também Pós-Graduação na área de Educação Bilíngue de Surdos. (BRASIL, [2018?], p. 122).
EIXO V Planos decenais, SNE e Educação e Diversidade: Democratização, Direitos Humanos, justiça social e inclusão	Garantir que o atendimento linguístico de LIBRAS (língua Brasileira de Sinais) de crianças surdas seja realizado por professores surdos, conforme as Leis 10.436/02 e 13.146/15, além do Decreto 5.626/05. (BRASIL, [2018?], p. 122).
EIXO V Planos decenais, SNE e Educação e Diversidade: Democratização,	Garantir a formação continuada dos professores das salas regulares, dos professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio, auxiliares, tradutores, intérpretes de LIBRAS,

Direitos Humanos, justiça social e inclusão	prioritariamente surdos e professores para surdocegos, professores bilíngues de forma a garantir a qualidade do atendimento dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. (BRASIL, [2018?], p. 123).
EIXO V Planos decenais, SNE e Educação e Diversidade: Democratização, Direitos Humanos, justiça social e inclusão	Garantir professor e/ou instrutor de LIBRAS, preferencialmente, surdo. (BRASIL, [2018?], p. 126).
EIXO VII Planos Decenais, SNE e Valorização dos Profissionais da Educação: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde	A valorização do professor surdo no sentido de termos mais profissionais surdos devidamente qualificados para ministrar aulas e garantindo formação e carreira, recursos para os profissionais com deficiência e incluindo intérpretes para surdos professores nas reuniões pedagógicas, para a mediação cultural de português-libras, vice-versa, bem como parcerias na explicação exposta pelo professor devido à complexidade em aulas teóricas. (BRASIL, [2018?], p. 158-159).
EIXO VII Planos Decenais, SNE e Valorização dos Profissionais da Educação: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde	De acordo com a legislação vigente, como meio de valorização dos profissionais do magistério, nos planos de carreira e remuneração dos respectivos sistemas de ensino, deverá ser garantida, em todas as etapas da educação básica, acesso ao cargo e carreira por meio de concurso público de provas e títulos, para todos os cargos da educação, incluindo na categoria de cargo o interprete educacional, contratação de professores surdos em maior porcentagem em escola bilíngues para surdos, formação inicial, formação continuada, que atenda às necessidades do exercício de suas atividades, sem ferir o direito da aposentadoria especial pelo afastamento para qualificação, jornada de trabalho, incluindo 33% de hora atividade que considerem a carga horária de trabalho, progressão na carreira e avaliação de desempenho, a cargo das Secretarias Estaduais e Municipais. (BRASIL, [2018?], p. 160).
EIXO VII Planos Decenais, SNE e Valorização dos Profissionais da Educação: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde	Considera-se válido fortalecer os programas nacionais de formação de professores da educação básica bilíngue [...] (BRASIL, [2018?], p. 161).
EIXO VII Planos Decenais, SNE e Valorização dos Profissionais da Educação: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde	[...] garantias de ingresso na carreira do setor público por concurso público, respeitando a especificidade linguística dos professores surdos, cegos e surdocegos, (BRASIL, [2018?], p. 171).
EIXO VII Planos Decenais, SNE e Valorização dos Profissionais da Educação: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde	Ampliar as equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado-AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores ou intérpretes de Libras, guia interprete para surdocegos, professores surdos de Libras e professores bilíngues até 2020. (BRASIL, [2018?], p. 175).
EIXO VII Planos Decenais, SNE e Valorização dos Profissionais da Educação: formação, carreira, remuneração e condições de trabalho e saúde	Faz-se necessária a valorização do professor cego e surdo no sentido de termos mais profissionais surdoscegos devidamente qualificados para ministrar aulas e garantindo-lhes formação e carreira. (BRASIL, [2018?], p. 179).

Fonte: Elaboração própria.

Inúmeras vezes neste texto, as reflexões realizadas deixaram transparecer o quanto a constituição da educação bilíngue necessita dos professores surdos. Destacando-se como

interlocutores privilegiados para a imersão dos estudantes surdos na língua de sinais e, sobretudo, por constituírem-se como surdos e por suas trajetórias de vida, não poderíamos falar em educação bilíngue de surdos sem a presença desses profissionais.

Contudo,

É interessante perceber as tensões sociais, pois há uma lei de funcionamento – formação/titulação – não facilmente alcançada pelos surdos em função de sua história de escolarização. Isso gera tensão, pois favorece a entrada de professores ouvintes, por vezes sem competência linguística para o ensino de Libras, ou ainda debates para exigência de níveis mais baixos de formação – o que, de certa forma, coloca o debate na linha do assistencialismo ao surdo, questões tensas e que estão nas pautas da educação. Busca-se igualdade de oportunidades, mas as condições de acesso – historicamente na educação – nem sempre favorecem essa igualdade. Busca-se estratégias para corrigir esses desníveis. (ALBRES, 2016, p. 65).

Nesse sentido, se pensarmos a trajetória histórica dos educadores de surdos como condutores “[...] dos sujeitos surdos do ‘lado sombrio’ do mundo do silêncio para a luz do mundo ‘ouvinte’” (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2016, p. 655), grifos das autoras), é inegável que a construção discursiva da experiência de ser surdo, numa perspectiva cultural e socioantropológica, traz implicações para a reconfiguração de um quadro de profissionais especializados, cujos saberes político-pedagógicos proporcionem a garantia da proposta educacional bilíngue instituída pela legislação vigente – Lei nº 5.626/2005, Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (Decreto nº 6.949/2009), PNE (Lei nº 13.005/2005), Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015).

Assim, não nos surpreende encontrar uma extensa pauta preparada pela delegação representante da educação de surdos na Conae-2018, recomendando a formação de professores bilíngues de surdos em cursos de Pedagogia Bilíngue, Letras-Libras e pós-graduação em educação bilíngue de surdos; a formação continuada de tradutores e intérpretes de Libras, professores surdos e professores bilíngues, em exercício; a contratação de professores surdos em maior porcentagem em escolas bilíngues de surdos; a providência de plano de cargo e carreira, com ingresso por meio de concurso público e prova de títulos, para intérprete educacional; a valorização de professores surdos e surdocegos, garantindo-lhes formação e carreira para que estejam devidamente qualificados para ministrar aulas; e a garantia da presença de intérpretes de Libras-Língua Portuguesa para professores surdos em atividades laborais como reuniões pedagógicas e eventos culturais.

No que concerne a última recomendação, ao abordar a realidade vivida enquanto docente surda no interior da universidade federal, Rosely Lucas comenta:

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** [...] eu tô aqui há seis anos e tem a questão de como a gente é visto como pessoa surda. Hoje eu sou chefe de departamento e eu preciso provar todo dia que eu tenho capacidade pra estar aqui. E aí eu mostro que eu também preciso ter um intérprete aqui comigo, pra trabalhar comigo, eh:: é isso.

Ademais, o Documento Final da Conae-2018 reitera a máxima que diz:

Garantir a oferta da educação bilíngue como Língua Materna e Língua Portuguesa como segunda língua para alunos de 0 a 17 anos de idade em escolas/salas/polos bilíngues e/ou inclusivos, conforme a Lei 10.436/2002 (reconhece como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda), Decreto 5.626/05 e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146/15). (CONAE, [2018?], p. 126).

Vê-se assim, que apesar de instituída, a prerrogativa pela oferta da educação bilíngue ressurge entre as reivindicações manifestadas pela comunidade surda na terceira rodada de negociações alusivas ao PNE (2014), conferida pela Conae-2018. Porque rechaçada durante a Conae-2010, mas resgatada e aprovada pela Lei nº 13.005/2014, e depois repartida como atribuição concorrente entre os sistemas federal, distrital, estaduais e municipais de ensino na Conae-2014, permanece ameaçada pela imposição da perspectiva educacional inclusiva, que ao conferir a Libras o status de mero artefato compensatório, repele outros modos de fazer a educação de surdos, “[...] de ser professor de surdos e de ser surdo nas suas múltiplas possibilidades identitárias.” (THOMA; KLEIN, 2010, p. 128).

Nas palavras de Neivaldo Zovico:

**Neivaldo Zovico/SP (01/10/2020):** Em 2018, participei no::vamente, com a mes::ma explicação, a mes::ma proposta de educação bilíngue para surdos, o quanto isso é importan::te, que é igual a língua indígena, que é igual a língua quilombo::la, que cada grupo tem a sua identidade né? de língua e que dentro dessa identidade de língua estava a língua dos surdos, mas, a proposta deles é: “O surdo faz parte da educação inclusiva, porque surdo é deficiente”, e a nossa proposta é que seja respeitado né, o sistema linguístico do surdo, porque têm diversos tipos de surdo, tem surdo que nasce deficiente auditivo e tem surdo que aprende Libras e sabe se expressar em Libras, e não adianta fazer implante coclear::, isso não vai resolver, é um processo linguístico né?

Tendo em conta esse movimento, concordo com Peluso e Lodi (2015, p. 64, tradução minha), que “[...] pensar em educação bilíngue e assumir, verdadeira e integralmente, o pressuposto de que a língua de sinais é a língua dos surdos, implica modificar, politicamente, as relações de poder e saber no interior da escola.”<sup>134</sup> Significa, como defende Neivaldo Zovico, compreender que a política educacional inclusiva, que coloca o surdo na pauta do dia,

<sup>134</sup> “[...] pensar en educación bilingüe y asumir, verdadera y cabalmente, el presupuesto de que la lengua de señas es la lengua de los sordos implica modificar, políticamente, las relaciones de poder y de saber en el interior de la escuela.” (PELUSO; LODI, 2015, p. 64).

porém como deficiente, pode (e deve) ser submetida à crítica, na medida em que o contradiscurso produz outras formas de viver a diferença.

Segundo Vieira-Machado e Lopes (2016, p. 644):

As políticas de inclusão propiciam em nosso tempo outros olhares sobre a surdez e os surdos, colocando agora a discussão na escola regular, tirando a escola especial do circuito e chamando atenção para a própria língua de sinais e seus usuários. A partir do momento em que a escola chama para si a responsabilidade de educar esses sujeitos, ela passa a ser um lugar almejado pelos próprios surdos – não mais como escola especial, mas como uma escola bilíngue, capaz de absorver a discussão da diferença de forma potente.

Dessa forma, e em consonância com as afirmações realizadas pelas autoras, acredito que “[...] a luta dos sujeitos surdos pelo espaço escolar torna-se legítima quando eles compreendem a função primordial da escola na sociedade e buscam para si esse lugar institucional de circulação de suas marcas culturais e língua.” (VIEIRA-MACHADO; LOPES, 2016, p. 644).

De acordo com Freire (2014), sempre há opções que não correspondem ao modelo vigente imposto. Mas para que se concretizem, se faz necessário subverter, politicamente, as relações de poder e de saber em curso. Os surdos, assim como “[...] qualquer outro grupo social e linguístico minoritário no interior de um Estado, possuem uma história e uma cultura que os constituem como surdos. Eles não necessitam que nada os interprete.”<sup>135</sup> (PELUSO; LODI, 2015, p. 65, tradução minha).

Porém, Thoma e Klein (2010) observam que embora o Decreto nº 5.626/2005 contemple a luta da comunidade surda pelo seu reconhecimento como minoria linguística, aludindo a uma ruptura de representações ligadas a incapacidade e necessidade de estratégias de normalização, conserva a necessidade de classificação, tendo por referência o ouvir. Logo, encontramos no Artigo 2º do referido decreto, definições para os sujeitos surdos e para os deficientes auditivos:

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.

---

<sup>135</sup> “[...] cualquier otro grupo social y lingüístico minoritario en el interior de un Estado, poseen una historia y una cultura que los constituye como sordos. Ellos no necesitan que nadie se lo interprete.” (PELUSO; LODI, 2015, p. 65).

Conforme constatado pelas autoras, essa diferenciação a partir da experiência do uso e compartilhamento linguístico e não da perda de audição já havia sido demarcada anteriormente no documento “A educação que nós, surdos, queremos”, elaborado no pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado pelo NUPPES/UFRGS<sup>136</sup>, em 1999 (THOMA; KLEIN, 2010). “Momento em que os movimentos surdos lutavam pelo direito de autorrepresentação e afirmavam suas identidades e cultura a partir da utilização da língua de sinais e da experiência visual” (THOMA; KLEIN, 2010, p. 126), propondo:

54. Fazer a distinção entre os termos *deficiente auditivo* e *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) [...]. (FENEIS, 1999, p. 4).

Ao admitir a necessidade de caracterização dos sujeitos surdos e de como eles se comunicam, para fins de proposição da educação bilíngue como a proposta educacional coerente e desejável, Thoma e Klein (2010, p. 127) questionam até que ponto as descrições instauradas nos instrumentos legais contribuem para romper binarismos e processos de in/exclusão, tanto entre surdos e ouvintes quanto entre os próprios surdos e remeter mais fortemente a discussões multi/interculturais do que a definição do lugar das línguas (Libras e Português) nos espaços escolares.

Para Campos (2012, p. 51), “Se concebermos a escola como um espaço no qual partilhemos conhecimento, a língua passará a ser um mediador, sem o qual as relações caem no vazio.” Por essa razão, talvez seja necessário, agora, olharmos para o modo como a língua de sinais “[...] está sendo entendida nos diferentes campos onde é utilizada. Acreditamos que uma das leituras que se estejam fazendo dela é a de que se trata de um “adereço”, e não de uma produção cultural legítima dos surdos.” (THOMA; KLEIN, 2010, p. 127).

#### **4.3.1 Encaminhamentos referentes à Libras, ao sujeito surdo e à educação bilíngue mobilizados na gestão de Jair Messias Bolsonaro**

Ao avaliar o tratamento dado a Libras durante a gestão de Jair Bolsonaro, Neivaldo Zovico reclama:

---

<sup>136</sup> Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Neivaldo Zovico/SP (01/10/2020):** [...] Pra esse governo a Libras é só um fator de beleza, de bonito, está ali pra ser mostrada como um artigo de luxo, mas eu pergunto pra você: Todos os bancos tem intérprete de Libras? Tem? Os hospitais têm? O atendimento na prefeitura tem acessibilidade em Libras? Esse governo faz muita propaganda, mas na prá::tica não abre cursos, não oferece formações, não tem nada, entende?

Analisando dizeres sobre a Libras e o sujeito surdo, mobilizados do lugar do presidente e da primeira-dama, em materiais como: o pronunciamento da posse presidencial proferido em Libras por Michelle Bolsonaro, em 01 de janeiro de 2019, e a publicação sobre o dia do surdo feita no *Twitter* de Jair Bolsonaro, em 26 de setembro de 2019, Baalbaki e Buscácio (2020, p. 63-64), observam “[...] que a Libras é tomada como língua-tolerada – pela via do assistencialismo ou da difusão da política governamental, marcada, no governar, por uma discursividade neopentecostal, teocrática.”

Para as autoras ainda,

Se por um lado a interpretação das *lives*<sup>137</sup> e demais pronunciamentos promovem a inclusão do sujeito surdo (e atem normativas internacionais sobre formas de inclusão – sobretudo, aquelas discursividades advindas de tratados internacionais), por outro, promovem o controle das narrativas políticas, uma vez que não abrem espaço para a polissemia. A língua seria concebida, tão somente, pelo caráter instrumental, apagando sua opacidade, a historicidade, o equívoco. Um possível funcionamento da massificação de uma língua a que se refere Orlandi (2014)<sup>138</sup>, uma língua minoritária tolerada porque serve como instrumento de acessibilidade para a difusão de um discurso do Estado, um Estado que projeta um bilinguismo (Língua Portuguesa/Libras) e apaga as línguas outras que habitam o território brasileiro (BALLBAKI; BUSCÁCIO, 2020, p. 59).

Em vista disso, harmonizo com a leitura de Hora (2020, p. 131), acerca do referido contexto político, pois também avalio que

Apesar da ampliação da valorização e visibilidade da Libras, sustentadas no primeiro-damismo da Michelle Bolsonaro e a presença de pessoas Surdas e profissionais especializados em Libras no alto escalão do Executivo federal, não temos visto, até o momento, avanços concretos nas políticas de acessibilidade, nas ações afirmativas e na política linguística.

Para Hora (2020, p. 131):

<sup>137</sup> Em meio a pandemia de Covid-19, as transmissões ao vivo de áudio e vídeo foram alternativas encontradas por diversos segmentos para estabelecer a interação social durante o período de isolamento. Na posição de presidente da república, Jair Bolsonaro manifestou-se inúmeras vezes em suas redes sociais, utilizando-se das *lives* para realizar pronunciamentos.

<sup>138</sup> ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Ciência da Linguagem e Política**: anotações ao pé das letras. Campinas: Pontes, 2014.

Visibilidade e representatividade das pessoas Surdas no governo é importante, mas, é preciso que de fato haja um protagonismo baseado na práxis transformadora. E, o atual cenário do grupo que controla, hoje, o governo federal não é propício para avanços em políticas sociais de combate às desigualdades sociais. Os discursos cooptaram termos como “direitos humanos”, “igualdade”, “inclusão” e “lugar de fala”, mas as ações vêm imbricadas em assistencialismo e voluntarismo, retrocedendo à ideia de que pessoas Surdas necessitam de serviços e ações paternalistas. O governo está usando mais ainda a máscara da benevolência, ao invés de desenvolver políticas de Estado que efetivem direitos linguísticos.

Durante os encontros comigo, Clarissa Fernandes, Neivaldo Zovico e Rosely Lucas adentram a questão da representatividade das pessoas surdas no governo Bolsonaro, derivada da participação das gestoras surdas Crisiane Nunes Bez Batti e Priscilla Roberta Gaspar de Oliveira, na Secretaria de Modalidades Especializadas do MEC e na Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, respectivamente:



Figura 34: Crisiane Nunes Bez Batti - Diretora da Dipebs/Semesp/MEC (2020-2022)<sup>139</sup>  
Fonte: TV Senado, 2022



Figura 35: Priscilla Gaspar - Secretária Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência  
Fonte: Agência Brasil, 2022

E avaliando a atuação das representantes surdas no governo, emitem o seguinte parecer:

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** Nós temos agora no MEC a Crisiane que é a que trabalha na Diretoria de Educação Bilíngue; participamos de várias *lives* onde a discussão era essa sobre o decreto ((refere-se ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida)) e a Crisiane, em uma dessas *lives*, disse que houve uma consulta a oito mil pessoas que apresentaram as propostas que estão no decreto, aí nós questionamos: “Onde estão essas oito mil pessoas?”, porque nós não participamos [...] os movimentos tem que ser representados [...] não FORam consultados; então ãh: **é importante quando se cria uma política pública que essa política seja clara, explícita quanto a situação do público do qual está envolvendo pra que o público possa acompanhar, NÓS não sabíamos, não é porque tem**

<sup>139</sup> Outros dois diretores surdos presidiram a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos. Karin Lilian Strobel (janeiro/2019 a janeiro/2020) e Rodrigo Rosso Marques, que sucedendo Crisiane Batti, assumiu a pasta em maio de 2022.

**uma diretoria de educação bilíngue que a gente não tem que acompanhar;** dizer que era um presente para a comunidade surda? Não! Nós não queremos esse presente, porque:: os outros movimentos questionam de que somente a comunidade surda foi beneficiada, mas a comunidade surda não quer ser beneficiada, a comunidade surda quer direitos que reconheçam a nossa educação bilíngue, **nós queremos uma política que seja justa, JUSta; nós queremos que a nossa educação seja reconhecida como uma educação regular e que os outros movimentos sejam consultados. Colocar todo mundo num balaio só não é política educacional.**

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** Temos duas representantes surdas que participam, uma nos direitos humanos e a outra é representante na área de educação bilíngue no governo federal, e eu **vejo:: como representações fracas, é fraco, ainda é fraco, por quê? Porque a gente entra em contato, a gente propõe, a gente tenta dialogar, mas não tá funcionando na prática, a gente não tá vendo acontecer na prática,** e a gente não consegue, a gente não consegue né, a gente faz essa luta nos municí::pios, nos esta::dos, mas a gente precisa de investimento, a gente precisa de recurso, a gente não tem recurso, a gente não tem dinheiro, e sem dinheiro a gente não consegue fazer nada.

**Neivaldo Zovico/SP (01/10/2020):** [...] Antes existia uma participação da comunidade surda com o governo, o governo perguntava o que a gente achava ou não, **hoje existe um sigilo, onde o governo faz todo esse processo sem o conhecimento da comunidade surda.** O MEC agora pra mim, parece que/é como se ele tivesse que manter segredo de tudo, o MEC não pode mais divulgar nada. Mas como assim? Por exemplo: Estamos elaborando uma proposta pra melhorar a educação bilín::gue, o MEC não fala nada, o MEC está em total silêncio [...]

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** [...] É muito bom nós termos uma secretária surda que está lá em Brasília agora né, tem bastante proposta interessan::te, mas é um processo um pouco vulnerável o processo de trabalho que a secretária tem lá em Brasília. **A gente não vê assim:: uma FORÇA defensora por parte dela, a gente vê algo muito ameno, simplório, porque a gente tem muita pessoa dentro da política que acha que o surdo precisa mudar, a gente tem que mudar essa opinião né,** o surdo não precisa mudar, a gente tem que calar essa opinião de que os surdos precisam mudar, e os surdos também não podem aceitar essa posição né?

Para citar exemplos de uma gestão monologizante, marcada pela quimera de silenciar a heterogeneidade (FARACO, 2009), Clarissa, Rosely e Neivaldo reclamam da falta de consulta pública à comunidade surda, assim como aos demais movimentos sociais (e das pessoas com deficiência), no processo de criação das políticas públicas e educacionais, como a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (Decreto nº 10.502/2020) e a “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior”, lançada pelo MEC/Semesp/Dipebs<sup>140</sup>, em outubro de 2021. E ao queixar-se da ausência de diálogo, procuram evidenciar o quanto as ações políticas engendradas pela

---

<sup>140</sup> Ministério da Educação (MEC)/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (Semesp)/Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs).

gestão em questão “[...] são determinadas de cima para baixo, ou seja, por aqueles que estão de fora, mas acima na hierarquia social de poder, como o Estado” (SILVA, 2017, p. 686-687).

No que concerne as condutas adotadas por Crisiane Batti e Priscila Gaspar, nos cargos de gestão no Executivo federal, ao abordar a relação entre sujeitos, Sobral (2009, p. 56) vai nos dizer: “[...] ele não age sozinho, mas não deixa de ser ele mesmo, nas várias ‘posições-sujeito’, nos diferentes papéis que assume diante de diferentes interlocutores”.

Nas palavras de Santana (2018, p. 60),

[...] podemos dizer que o sujeito do discurso ocupa um lugar social a partir de onde enuncia, e é este lugar, compreendido como lugar do religioso, do sexólogo, do político, do docente, do publicitário, por exemplo, que determina o que ele pode ou não dizer a partir dali. Em todo o tempo, mediante as escolhas que faz, o sujeito é perpassado por forças que o conduzem, sejam as centrípetas (que o impulsionam ao centro do agir) ou as centrífugas (as quais lhe abrem horizontes de deslocamentos) [...]. Esse sujeito, a partir do instante em que ocupa o interior de uma esfera social, é dominado por uma determinada ideologia, em que “... ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação” (BAKHTIN, 2010 [1934-1935], p.82)<sup>141</sup>. Esta, por sua vez, estabelece previamente as possibilidades de sentido de seu discurso. Vale salientar, por fim, que este sujeito não está submetido à sociedade nem à história como um fantoche. Não age submetido a elas totalmente, nem tampouco de si para si, mas torna-se um agente mediador inserido na sociedade e na história, em processo, um vir-a-ser.

Tem-se assim que, independentemente de um saber especializado em Libras, o que está em jogo na representação política de um grupo linguístico, não é o domínio de um sistema de formas normativas idênticas, mas os índices sociais de valor imbricados no dizer, que ao não coincidirem, abalam as relações entre representantes e seus representados. Obviamente que para participar de uma frente de governo de perfil mais monocrático, as gestões de Crisiane e Priscila se moldaram conforme o contexto determinava, sendo, por isso, criticadas por aqueles que esperavam a manutenção de um ambiente político-decisório mais aberto, sobretudo, no planejamento educacional.

No que tange à instituição da “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, por meio do Decreto nº 10.502/2020, mencionada por Clarissa Fernandes, inúmeras foram as manifestações de repúdio. Pois, em uma linha de retrocessos em ascensão, o texto autorizava que matrícula de estudantes com deficiência em escolas comuns do ensino regular fosse decidida a partir de uma avaliação, o

---

<sup>141</sup> BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O discurso na Poesia e o discurso no Romance. *In: Questões de literatura e de estética - A Teoria do Romance*. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini; José Pereira Júnior; Augusto Góes Júnior; Helena Spryndis Nazário; Homero Freitas de Andrade. 6 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2010.

que configurou inconstitucionalidade por contrariar a “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” e, na sequência, a invalidação do texto por ato de suspensão votado pelo Supremo Tribunal Federal (STF)<sup>142</sup>.

Ao descrever a educação bilíngue de surdos como “[...] modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2020, p. 1), e ratificar as escolas e classes bilíngues de surdos, em que a Libras é adotada como primeira língua e como língua de instrução, comunicação, interação e ensino, e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, como espaços legítimos da oferta, o Decreto nº 10.502/2020, pareceu ir ao encontro dos anseios do movimento surdo. Por isso, foi qualificado como um presente para a comunidade surda, em *live* presidida pela Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos da Semesp/MEC, conforme informado por Clarissa Fernandes.

Contudo, também foi problematizado por um contingente de militantes do movimento bilíngue, porque ao “[...] abrigar a educação bilíngue de surdos na modalidade de educação especial”, desatendeu a petição pela desvinculação com a pasta, apresentada desde a elaboração do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014a):

A educação bilíngue de surdos não é compatível com o atendimento oferecido pela educação especial, pois restringe-se às questões impostas pelas limitações decorrentes de deficiências de um modo extremamente amplo, como se o surdo, ele próprio, pela surdez, fosse dela objeto em si mesmo. Considerado como parte de uma comunidade linguístico cultural, o estudante surdo requer outro espaço do MEC para implementar uma educação bilíngue regular que atenda às distintas possibilidades de ser surdo. (BRASIL, 2014a, p. 6-7).

Em “Nota de apoio e esclarecimento sobre o decreto da Política Nacional de Educação Especial” (Decreto nº 10.502/2020), expedida em 6 de outubro de 2020, a Feneis se pronuncia<sup>143</sup>:

---

<sup>142</sup> Na transição de governo, em 01 de janeiro de 2023, o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, foi revogado por meio do Decreto nº 11.370, assinado pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, e publicado no Diário Oficial da União, Edição Extra, em 02/01/2023.

<sup>143</sup> Nota redigida pelos seguintes pesquisadores e colaboradores: Dra. Flaviane Reis (Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia/UFU), Dra. Marisa Lima Dias (Professora Adjunta da Universidade Federal de Uberlândia/UFU), Dra. Mariana de Lima Isaac Leandro Campos (Professora Adjunta do Departamento de Psicologia na Universidade Federal de São Carlos/Ufscar), Dra. Marianne Rossi Stumpf (Professora Associada do Departamento de Libras na Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC), Dra. Patrícia Luiza Ferreira Rezende Curione (Professora Associada do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), Dra. Regina Maria de Souza (Professora Associada em Educação de Surdos da Universidade de Campinas – Unicamp), Dra. Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (Professora Adjunta da Universidade de Brasília – UnB), Msa. Mara

O decreto, ao afirmar as Escolas Bilíngues de Surdos como escolas regulares, reforça o fruto da luta do movimento surdo que levou à determinação, na estratégia 4.7 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

[...]

O mérito do decreto é grande e parabenizamos a DIPEBS pelo magnífico trabalho. Ao Ministro da Educação, solicitamos que aplique ainda o que falta: a autonomia da política de educação bilíngue de surdos.

[...]

[...] apontamos aspectos relevantes, omissos ou que demandam ajustes no decreto, em relação à educação bilíngue de surdos [...]:

**⇒ Aspectos Relevantes do Decreto**

1. Educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar;
2. Escolas e classes bilíngues com enturmação de surdos e surdocegos;
3. Escolas bilíngues como instituições de ensino da regular;
4. Surdos, surdocegos, surdos com outras deficiências associadas e surdos com altas habilidades ou superdotação estão contemplados na proposta de educação bilíngue de Surdos;
5. A língua de sinais brasileira (Libras), entendida como língua de instrução, ensino, comunicação e interação;
6. A língua portuguesa escrita como foco na educação bilíngue de surdos, uma vez que a oralização do português cabe à área da saúde e não à educação.

**⇒ Aspectos Omissos ou que demandam ajustes**

1. Desvinculação da educação bilíngue de surdos à educação especial;
2. Professores bilíngues sem detalhamento acerca da formação obrigatória e das avaliações periódicas de sua proficiência;
3. Falta de indicação sobre proficiência em língua de sinais brasileira para todos os envolvidos com a educação bilíngue de surdos;
4. Professores de Libras prioritariamente surdos nos termos da Lei nº 13.005/2014. (FENEIS, 2020, grifos dos autores).

De resto, Baalbaki e Buscácio (2020) e Santos Júnior, Maldaner e Cavalcante (2021), analisam que no bojo das contradições que aparecem em vários pontos das políticas públicas planejadas e assumidas após 2018, não há como consolidar políticas de educação bilíngue de surdos, como preconiza o Decreto nº 9.465/2019, assinado pelo governo Bolsonaro, assim que empossado, se a Libras ocupa lugar periférico na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), não lhe sendo atribuído o devido valor linguístico e cultural, e se não há a projeção de contratação de profissionais específicos da área, já que até a abertura de concursos públicos para “tradutor intérprete de linguagem de sinais” (BRASIL, 2019b) foi vetada, desde a aprovação do Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019, por sanção presidencial.

E por falar em contradições, o Decreto nº 9.465/2019, que trouxe como novidade a inserção da Dipebs, no âmbito da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação do MEC, versando sobre competências específicas para a concretização de políticas de educação bilíngue e criação de escolas bilíngues de surdos, é o mesmo que extinguiu a Sase,

---

Lopes Figueira de Ruzza (Mestre em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP), Me. Valdo Ribeiro Resende da Nóbrega (Professor EBTT DIII da Universidade Federal de Paraíba – UFPB) e Eduardo Gheller Mörschbacher (Formado de Letras/Libras; Técnico Judiciário em Tecnologia da Informação, lotada no TRT 12ª Região).

prejudicando o desenvolvimento de indicadores e o monitoramento do cumprimento das metas e estratégias dos planos subnacionais de educação.

Para fins de elucidação, cito três das dez atribuições descritas no Anexo I, Artigo 35, do Decreto nº 9.465/2019, que foram destacadas como as principais competências da Dipebs, pelo então diretor, Rodrigo Rosso Marques, em *live* realizada em 23 de setembro de 2022, no II Simpósio do Dia Nacional dos Surdos, promovido pelo Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação do(a) Centro de Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE):

- I - **planejar, orientar e coordenar, em parceria com os sistemas de ensino** voltados às pessoas surdas, com deficiência auditiva ou surdocegueira, e **com as instituições representativas desse público, a implementação de políticas de educação bilíngue**, que considerem a Língua de Sinais Brasileira (Libras), como primeira língua, e Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua;
- II - **fomentar a criação de Escolas Bilíngues de Surdos, em todo o território nacional**, com oferta de educação integral, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;
- III - **definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue**; (BRASIL, 2019a, p. 18, grifos meus).

No que diz respeito à parceria com os sistemas de ensino para a implementação de políticas de educação bilíngue e a criação de Escolas Bilíngues de Surdos, em todo o território nacional, Rodrigo Rosso é enfático em dizer que a autonomia dos estados e municípios na gestão de seus sistemas de ensino, por vezes, se configura como um entrave no planejamento de ações, pois nem sempre são anuentes a proposta da Dipebs. Em suas palavras:

Nós do governo federal, nós não podemos simplesmente chegar e fazer, porque os estados e os municípios têm autonomia, nós precisamos de um relacionamento com eles, um contato direto; nós temos que encontrar formas de fazer a educação bilíngue, dar qualidade à educação bilíngue. Têm estados e prefeituras que muitas vezes as políticas não conversam com a proposta federal, então há uma educação diferente; então nós, do nosso departamento, temos tentado esses contatos pra criação de escolas bilíngues de qualidade dentro desses sistemas de ensino. Não é apenas um sonho, nós sabemos que podemos fazer, mas nós temos que ter respaldo pra fazer e nós vamos executar isso. Infelizmente ainda não é um padrão, porque os estados e os municípios têm autonomia para administrar seus sistemas de ensino, então nós do governo estamos tentando ter esse contato com as prefeituras, os estados pra essa criação dessas escolas bilíngues. (Rodrigo Rosso Marques, Diretor da Dipebs/Semesp/MEC, II Simpósio do Dia Nacional dos Surdos, UFPE, 23/09/2022)<sup>144</sup>.

Criada para apoiar a consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE), a partir da estruturação de ações integradas na elaboração, monitoramento e avaliação das diretrizes,

<sup>144</sup> Fonte: <https://www.youtube.com/live/YjCanuCfd-Q?feature=share>

metas e estratégias dos PEEs e PMEs, talvez um dos maiores prejuízos ocasionados com a extinção da Sase, seja justamente a descontinuidade na “[...] coordenação intergovernamental e distribuição das responsabilidades e atribuição de cada nível da federação no cumprimento das metas” (TCU, 2019 apud SECCHI; NUNES; CHAVES, 2021), afetando, entre outras ações, o cumprimento da estratégia 4.7, relativa à oferta de educação bilíngue de surdos em escolas e classes bilíngues, como pude inferir a partir da fala de Rodrigo Rosso.

O impasse também é revelado em consulta ao Observatório do Plano Nacional da Educação (OPNE). De iniciativa da sociedade civil, o portal do OPNE disponibiliza um painel de controle “[...] com todas as metas do PNE, seus indicadores, seu nível de alcance, além de análises do progresso e dossiês por localidade (estados e municípios).” (SECCHI; NUNES; CHAVES, 2021). Contudo, até 31 de dezembro de 2022 (data do último acesso), ainda não dispunha de indicadores para evidenciar o monitoramento da efetivação da estratégia 4.7, como demonstrado na figura abaixo:



Figura 36: Monitoramento da estratégia 4.7 - Portal OPNE

Fonte: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-especial/inclusiva>

De acordo com dados divulgados pela diretora da Dipebs, Crisiane Batti, em 22 de setembro de 2020, na *live* intitulada: “Dipebs: implantação e implementação de uma política para a educação bilíngue de surdos”, presidida por ela durante o IV Seminário de Educação de Surdos e Libras da UFPE, é possível notar que após mais de seis anos de aprovação da Lei nº 13.005/2014 (PNE), e um ano e nove meses de funcionamento da Dipebs no MEC, a proporção de matrículas de estudantes surdos em escolas especializadas no atendimento de surdos ainda era ínfima em comparação com o número de estudantes surdos matriculados na educação básica geral.

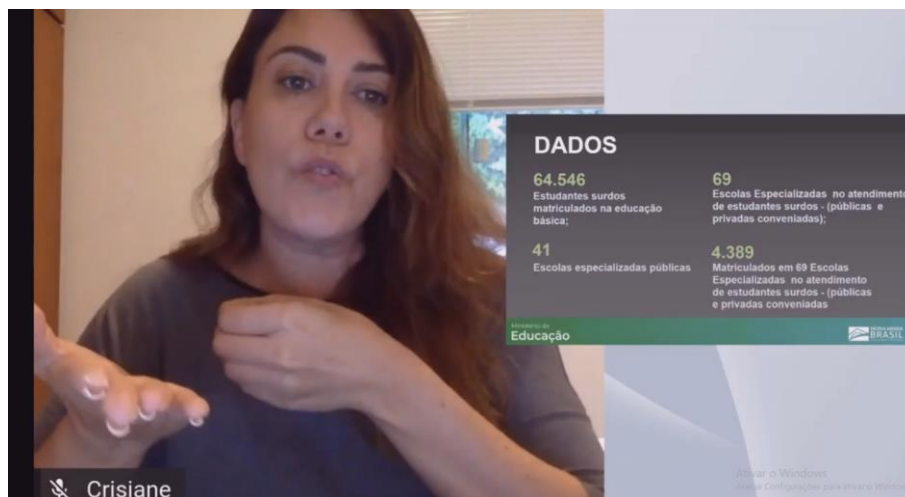


Figura 37: Comparativo de matrículas dos estudantes com surdez e com deficiência auditiva na Educação Básica em geral e em escolas especializadas públicas e privadas <sup>145</sup>

Fonte: *Live*: “IV Seminário de Educação de Surdos e Libras da UFPE”, 2020

Como pode ser observado na imagem, do montante de 64.546 matrículas de estudantes surdos na Educação Básica, somente 4.389 frequentavam as 69 escolas públicas e privadas especializadas em atendimento de estudantes surdos, em 2020. Dado que indicava uma massiva permanência desses estudantes em espaços educacionais que, por vezes, não oferecem acesso adequado e instrução direta em língua de sinais e a interação com pares e professores surdos (WFD, 2018), contrariando o que sempre defendeu a comunidade surda, com apoio de pesquisadores surdos e ouvintes, os quais fundamentados em inúmeras pesquisas no campo da Educação e da Linguística, recomendam “[...] para os Surdos sinalizantes a Educação Bilíngue de Surdos, que tem como base uma Língua de Sinais como Língua de INSTRUÇÃO, ENSINO, COMUNICAÇÃO e INTERAÇÃO e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.” (CARTA ABERTA ..., 2021, grifos dos autores).

De certa forma, a realidade traduzida em números, evidenciou que não havia ainda um estatuto de “sujeito-de-direito linguístico” para o estudante surdo, apesar de toda luta e marcos de conquistas<sup>146</sup> protagonizados pelas comunidades surdas em todo o Brasil. Isso pois, um dizer sobre o lugar do estudante surdo, em uma mesma cadeia de estudantes com

<sup>145</sup> Dados divulgados pela diretora da Dipebs/Semesp/MEC Crisiane Batti, em 22 de setembro de 2020, durante *live* realizada no IV Seminário de Educação de Surdos e Libras da UFPE. Disponível em: <https://youtu.be/1lfejiVfz8>. Acesso em: 30 dez. 2022.

<sup>146</sup> Produção do documento “A educação que nós, surdos, queremos” (1999), no pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado pelo NUPES/UFRGS, reconhecimento da Libras pela Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, criação do Curso de Letras Libras pela UFSC, em 2006, regulamentação da profissão de tradutor e intérprete de Libras pela Lei nº 12.319/2010, inserção da estratégia 4.7 no PNE (2014), produção do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue” (2014), reiteração da oferta da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues na Lei nº 13.146/2015 (LBI), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em Libras (2017), instauração da Dipebs no MEC (2019), para citar os mais relevantes.

deficiência, permanecia incidindo em uma tensão discursiva entre um imaginário de bilinguismo escolar construído para um surdo sinalizante da Libras e um modelo de escola inclusiva para estudantes com deficiência (BAALBAKI; BUSCÁCIO, 2020).

Disso depreendeu uma nova esteira de lutas, no sentido de “[...] retirar a educação bilíngue de surdos do âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva para alçá-la à condição de nova modalidade de ensino” (REZENDE-CURIONE, 2022, p. 104). Qualificada como uma mudança inédita no campo político dos direitos, a expectativa pela desvinculação da Educação Bilíngue de Surdos da Educação Especial, acabou renunciada pelos participantes desta pesquisa, como a mais recente alternativa para o firmamento da oferta da educação bilíngue como direito linguístico de uma minoria linguística.

Um marco oficial da ruptura com a prevalecente interpretação da comunidade de surdos, como um grupo deficitário, deficiente, a quem se concede as escolas/salas/polos de atendimento educacional especializado, como serviços e recursos de Educação Especial, secundarizando a “[...] questão central, ou seja, o fortalecimento e reconhecimento político da Libras como língua de cultura, com a difusão do principal instrumento para a concretização das comunidades linguísticas” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 64).

Dados os limites desta pesquisa, embora não haja aqui a pretensão de recompor detalhadamente o contexto de produção/negociação inerentes à aprovação da Lei nº 14.191/2021, que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos” (BRASIL, 2021), esse episódio do processo de configuração da política de educação bilíngue de surdos será irrecusável e minimamente contemplado na próxima e última seção da tese, porque é aqui compreendido como o coroamento de um ciclo de batalhas pela reconfiguração da política de educação de surdos no Brasil, que há tempos buscava atribuir a comunidade surda, o estatuto de minoria linguística e circunscrever a Educação Bilíngue de Surdos como um direito dos surdos de ter assegurado

[...] um ensino significativo com conteúdos e organização curricular, com forte embasamento teórico/prático, que atenta aos aspectos linguísticos, cognitivos e culturais, promovendo sempre o desenvolvimento de ensino e aprendizado pleno, [...] sem margens para a simplificação” (LIMA, 2018, p. 29).

## 5 LEI Nº 14.191/2021: A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS CONVERTIDA EM MODALIDADE DE ENSINO

*A mudança de uma nova estação traz possibilidades, e todos nós não merecemos isso? Um novo começo, ou a sensação de um, pelo menos.*

*Lucy Maud Montgomery (2019)*

Conforme anunciado há pouco, começo esta seção qualificando a decisão pela instituição da Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente na LDB (Lei nº 9.394/1996), como o coroamento de um ciclo de embates em torno da configuração da oferta da educação bilíngue para surdos no Brasil, travado em várias esferas governamentais, o qual mobilizou dispositivos suficientes para o firmamento da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, fora dos limites da Educação Especial.

Ao longo desta tese, pudemos observar que ao posicionar-se contrária ao movimento inclusivo transitivo, para a qual o que conta como direito social e educacional para os indivíduos em situação de minorização e estigmatização, é a atitude compassiva da sociedade majoritária, homogeneizada, de incluí-los, tolerá-los e aceitá-los (PELUSO, 2019), inúmeros foram os atos de resistência da comunidade surda, procurando interromper o constante deslocamento de estudantes surdos das escolas de surdos para as classes com ouvintes – típicas das escolas comuns do ensino regular –, incorporado nesse processo. Com destaque as manifestações protagonizadas no ano de 2011, em Brasília, para a invalidação da medida de fechamento do Ines e todos os seus desdobramentos pré e pós inserção da estratégia 4.7 no PNE (2014).

Em outras palavras, o fomento imperativo à dispersão dos surdos em salas com ouvintes, e a atribuição à Libras do estatuto de “[...] mero artefato compensatório útil para construir pontes frente as supostas *barreiras comunicacionais* impostas pela surdez”<sup>147</sup> (PELUSO, 2019, p. 11, grifos do autor, tradução minha), forjados pela “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a), foram (e são) nitidamente contestados pelos ativistas e por pesquisadores (surdos e ouvintes) que se afastam dos discursos da política educacional inclusiva, porque entendem que a dispersão dos surdos em escolas comuns do ensino regular, faz definhar sistematicamente a comunidade surda e a

---

<sup>147</sup> “[...] mero artefacto compensatorio, útil para tender puentes frente a las supuestas *barreras comunicacionales* que impondría la sordera” (PELUSO, 2019, p. 11).

língua de sinais, destituindo a possibilidade das pessoas surdas de constituírem “[...] identidades contra hegemônicas que [as] libertem da patologização de suas experiências de vida.”<sup>148</sup> (PELUSO, 2019, p. 9, tradução minha).

Assim, ao concluírem que a normatização da oferta da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues no âmbito das políticas de Educação Especial, não muda a balança social que suspeita do potencial da língua de sinais de veicular um pensamento abstrato e, como efeito, subestima a capacidade de abstração e desenvolvimento do pensamento acadêmico dos surdos sinalizantes (PELUSO, 2019), se sentiram novamente convocados a requererem a revisão imediata da política de base nacional, com vistas a incorporação de uma alternativa de ensino independente, empenhada em assumir e investir na competência linguística e no potencial cognitivo que o surdo tem (NASCIMENTO; COSTA, 2014), conforme prenunciado pelos interlocutores desta pesquisa:

**Pesquisadora (17/09/2020):** Você concorda com o que ficou escrito na estratégia 4.7 ou mudaria alguma coisa no texto? Como você avalia?

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Éh., eu ia mudar um pouco sim. O problema não é o PNE, [...] o problema principal é a LDB. A LDB é que tem que ser modificada, porque os surdos estão dentro da Educação Especial na LDB. Precisa modificar e aí colocar de uma forma separada Educação Especial, Educação Bilíngue, isso tem que ser separado. Na LDB é que a gente enfrenta um grande problema, esse é o problema principal que tem que ser modificado. [...]

Ele faz parte das pessoas com deficiência pros benefícios em relação às políticas públicas, parara, parara..., mas, educação precisa ser separada, educação tem que ser diferenciada. Por quê? Porque as pessoas surdas: né, na Convenção da ONU não fala em educação especial para pessoas surdas, e sim educação de cultura surda, linguística, intercultural:, éh isso; [...] . E aí o surdo tá dentro da educação inclusiva, tá dentro educação especial, mas ele tem uma questão linguística. Por exemplo, tá? uma diferença: 1- educação especial, 2- educação inclusiva, 3- educação linguística, isso são três pontos. O surdo participa então da onde?

**Pesquisadora (17/09/2020):** Linguística.

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** Linguística, é isso, exatamente, por causa da língua é uma questão linguística. O surdo precisa consertar pra aprender coisas? Não! Não precisa! Precisa de inclusão pra viver mais bonito dentro da sociedade com os ouvintes? Claro que não! Então precisa mais de um foco linguístico pra aprender, de fato, a língua de sinais:, o português escrito, enfim... É isso! Educação linguística que ele precisa tá colocado, ele precisa tá dentro desse ponto. Então é necessário que se mude dentro da LDB, isso tem que ser modificado lá, que aí, fazendo essa mudança, vai ser: assim como os índios, vai estar par a par com os índios.

**Neivaldo Zovico/SP (01/10/2020):** Então, a única coisa que eu tenho conhecimento né, é da LDB, que eles estão organizando um novo texto que vai ser divulgado e nós temos que aguardar aí a organização da comunidade surda pra ver o que vai acontecer com a LDB daqui pra frente, quando tiver pronto eu vou conseguir te dar mais argumentos sobre isso.

---

<sup>148</sup> “[...] identidades contra-hegemônicas que los liberen de la patologización de su experiencia de vida” (PELUSO, 2019, p. 9).

**Vinícius Schaefer/SP (10/11/2020):** Éh::, tinha uma proposta relacionada à LDB, que é bem complicado né? porque o que acaba acontecendo? A LDB acaba atrapalhando algumas propostas, porque as propostas precisam corresponder a LDB, primeiramente nós precisamos ajustar essa lei pra que a gente possa definir propostas melhores. Por exemplo: Éh, o Decreto nº 10.502/2020, PNEE ((soletra PNEE – Política Nacional de Educação Especial)) é muito complicado, porque ele é ligado com a LDB, não conseguimos separar esses documentos. Mas tem que ser algo dividido, separado né? Um decreto que defina regulamentos para a área linguística e outro que defina as determinações para a área de inclusão, isso tem que ser separado, mas por conta da LDB nós não conseguimos separar, e essa luta vem até hoje. Claro que o surdo conseguindo ter uma representatividade e ganhando um poder de influência, ele consegue levar propostas, mas quando a gente se depara com a LDB a gente encontra alguns problemas.

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** É importante né, agora eu acho que está na etapa com Senadores, incluir na LDB a questão linguística pra pessoas surdas né? Por quê? Porque na LDB, a nomenclatura que tem é de Educação Especial, então acho que muitos dos nossos processos tão presos aí né? na LDB. Se a gente tá falando de uma política linguística ou de uma política de Educação Especial, e a pessoa surda tá no meio né, desses dois grupos, dessas duas opiniões; então tá no Senado agora e se for aprovado vai ter na LDB como um direito linguístico das pessoas surdas e aí desvincula a educação de surdos da política de Educação Especial, e eu torço pra que isso::, pra que a educação de surdos venha pras políticas linguísticas, porque é um olhar::, a política linguística olha a pessoa surda não como uma pessoa com deficiência né? reconhece a pessoa surda como uma pessoa de direito, que tem o direito linguístico. Não é aquela visão de coitadinho, de limitado, aquela visão negativa né, a gente tem que acabar com esse olhar que tem sobre nós. É isso.

Depreendo, a partir dos argumentos elencados por Patrícia Rezende, Rosely Lucas e Vinícius Schaefer, que a tentativa de dar nova roupagem para a política de educação bilíngue de surdos por meio da reforma da LDB, foi a saída encontrada por ativistas e pesquisadores filiados à defesa da educação bilíngue de surdos, para o driblar os impasses causados pela sua vinculação com os princípios epistemológicos acerca da surdez e da língua de sinais no campo da Educação Especial.

Para eles, ao não reconhecer as especificidades linguísticas, culturais e identitárias que envolvem esse ensino, perfeitamente justificáveis para seu reconhecimento como uma modalidade independente de ensino, como é o caso do tratamento dado à educação indígena, a LDB se abstém dos preceitos da estratégia 4.7 do PNE (Lei nº 13.005/2014), assim como da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.436/2015) (FENEIS, 2020), que são os de garantir aos estudantes surdos o direito a estudarem em um ambiente linguístico adequado, condizente com a promoção de sua língua, cultura e identidade e com a equidade de condições de aprendizagem, considerando que as aulas são ministradas em língua de sinais, “[...] e não por processo tradutório, com intérprete de língua de sinais, nem em codocência.” (MARTINS, 2016, p. 724).

Por isso, novamente fundamentados no paradigma da diferença de ser surdo, como elemento nucleador de um povo ou comunidade linguística, cujos membros têm reservados os direitos linguísticos e educacionais de terem sua identidade cultural e linguística específica reconhecida e apoiada (BRASIL, 2009a) e de decidirem “[...] qual deve ser o grau de presença de sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis educacionais dentro de seu território” (UNESCO, 1996, p. 33), como preconizam a “Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência” (ONU, 2006; Decreto nº 6.949/2009) e a “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos”, respectivamente, ativistas das comunidades surdas de todo o Brasil, se uniram e instituíram o “Movimento Educação Bilíngue de Surdos na LDB”, e sob coordenação da Feneis, postularam a revisão da política de base nacional, com vistas a incorporação de uma alternativa de ensino empenhada em conceder aos surdos sinalizantes, a chance de usufruírem desses direitos.

### 5.1 Movimento pela incorporação da Educação Bilíngue de Surdos na LDB



Figura 38: Movimento Educação Bilíngue de Surdos na LDB  
Fonte: <https://feneis.org.br/ldb/>

Desde a audiência com o Ministro da Educação Fernando Haddad, naquela manhã de 19 de maio de 2011, em Brasília, lideranças do “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda” pleitearam a formalização de uma “[...] política efetiva de educação bilíngue para surdos” (FENEIS, 2011a), quando solicitaram pessoalmente ao ministro, a nomeação de uma comissão para a composição da proposta, constante no documento “Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira” (FENEIS, 2011a) que lhe foi entregue.

Com muita insistência, um passo fundamental foi dado em meados de 2014 – praticamente três anos depois, após a publicação do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014a), de

autoria do Grupo de Trabalho (GT), designado pelas Portarias nº 91/2013 e nº 1.060 do MEC/Secadi.

Nesse documento, “[...] membros representantes das comunidades surdas, pesquisadores sêniores com larga produção acadêmica, representantes do próprio governo” (FENEIS, 2020) integrantes do GT, já propunham a retirada da educação bilíngue de surdos do foro da Educação Especial, a saber: “No que se refere à educação bilíngue de surdos, [...] a proposta é retirá-la da educação especial, deslocando-a para uma diretoria, ou setor, que cuide de políticas educacionais bilíngues e multiculturais brasileiras no MEC.” (BRASIL, 2014a, p. 5).

Propuseram, inclusive, a criação da Diretoria de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs) – “Criar uma diretoria para a educação bilíngue, articulada com as demais diretorias que compõem a Secadi/MEC, sob a qual serão criadas, de acordo com a necessidade e demanda, a Coordenação Geral de Educação Bilíngue, Libras e Língua Portuguesa, de Surdos” (BRASIL, 2014a, p. 20), que veio se efetivar por meio do Decreto nº 9.465/2019.

Sendo sempre comandada por um representante surdo – conhecedor das causas da comunidade surda e do que significa ser surdo –, a Dipebs teve o mérito garantir a caracterização da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade escolar no Decreto nº 10.502/2020, de modo a provocar uma guinada na formalização da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, porque fez ressurgir a aspiração pela retirada da política de educação bilíngue de surdos da pasta da Educação Especial.

Em “Nota de apoio e esclarecimento sobre o decreto da Política Nacional de Educação Especial”, a Feneis se manifestou dizendo: “Se existe uma Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos e uma Diretoria de Políticas de Educação Especial, significa que há de haver duas políticas independentes: uma política de educação especial e uma política de educação bilíngue de surdos.” (FENEIS, 2020).

Como toda mudança requer ação, o ponto de partida para a efetivação a desvinculação da educação bilíngue de surdos das políticas de Educação Especial, foi a elaboração de uma proposta de alteração da LDB. O texto propositivo foi elaborado por um “[...] grupo de trabalho instituído pela Feneis, com membros pesquisadores/as e doutores/as da área de Educação de Surdos e da Linguística da Libras.<sup>149</sup>” (REZENDE-CURIONE, 2022, p. 103).

Conforme Patrícia Rezende, integrante do GT e perfilhada ao movimento,

---

<sup>149</sup> Membros: Adriano Gianotto, Magno Soares, Marisa Lima, Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione e Sandra Patrícia de Faria do Nascimento. (REZENDE-CURIONE, 2022).

O pleito foi encaminhado a vários parlamentares, via e-mail enviado pela Diretoria de Políticas Educacionais da Feneis. O Senador Flávio Arns foi o único que respondeu. Com base no texto recebido, o Senador propôs o Projeto de Lei nº 4.909, em outubro de 2020. (REZENDE-CURIONE, 2022, p. 103).

Sob a ementa “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos”, o PL nº 4.909/2020, consistiu em proposições adicionais à LDB.

A primeira delas foi a adição do inciso XIV no Artigo 3º da lei, com a finalidade de legitimar o “[...] respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.” (BRASIL, 2020), como um dos princípios do ensino nacional.

Na sequência, foi proposto o acréscimo do “Capítulo V-A - Da Educação Bilíngue de Surdos”, Artigos 60-A e 60-B, para instituir a modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, como alternativa para educandos surdos desde bebês – de zero a 1 ano e 6 meses na Educação Infantil, conforme previsto na BNCC, ao longo de toda vida, a ser realizada com o provimento de materiais didáticos, professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior, e AEE bilíngue, quando necessário (BRASIL, 2020).

Por fim, o PL sinalizou a concessão da educação escolar bilíngue de surdos em regime de colaboração. Assim, incumbiu a União do apoio técnico e financeiro para o provimento da oferta no âmbito dos sistemas federal, distritais, estaduais e municipais de ensino e encarregou esses últimos do desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa, dedicados a garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos, bem como proporcioná-los a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura (BRASIL, 2020).

Entre a apresentação do texto inicial ao Senado Federal, em 13 de outubro de 2020, até a sanção presidencial, em 03 de agosto de 2021, foram pouco mais de dez meses de tramitação bicameral do PL nº 4.909 no Congresso Nacional.

## Projeto de Lei nº 4909, de 2020

**Ementa:**  
Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

**Iniciativa:** Senador Flávio Arns (PODEMOS/PR)

**Norma Gerada:** Lei nº 14.191 de 03/08/2021



Sancionada integralmente

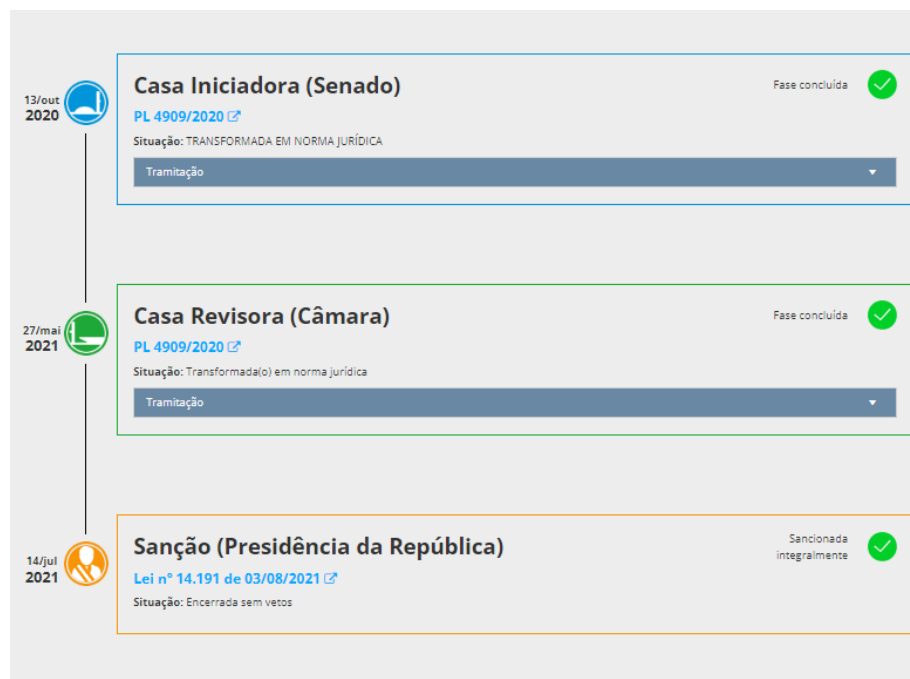


Figura 39: Tramitação Bicameral do PL nº 4.909/2020

Fonte: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-4909-2020>

Conforme Rezende-Curione (2022), a celeridade dada ao processo se deveu a uma grande mobilização nacional que proporcionou a tramitação do texto em regime de urgência. Porém, no decurso das apreciações, a proposta não foi aceita por unanimidade. Decorrente desse fato, o Congresso convocou algumas audiências públicas a fim de ouvir as partes envolvidas e dar um julgamento procedente ao PL.

A título de elucidação e análise, compartilharei uma sequência discursiva contendo argumentos pró e contra aspectos previstos no PL nº 4.909/2020, que foram apresentados por especialistas convidados durante os Seminários “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, de 28 de junho<sup>150</sup> e 12 de julho<sup>151</sup> de 2021, transmitidos pela TV Câmara. De

<sup>150</sup> Conferencistas em 28/06/2021: Rosângela Machado, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Joaquim Emanuel Leitão Barbosa - Surdo de nascença implantado bilateral bilíngue, especialista em Acessibilidade, consultor, palestrante, integrante de entidades representativas de defesa dos direitos da pessoas com deficiência; Deborah Kelly Afonso, Promotora de Justiça do Ministério Público de São Paulo; Rebecca Nunes Bezerra, Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID); Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione, Feneis; Flaviane Reis, Diretora de Política Educacional e Linguístico da Feneis; Carlos Roberto Jamil Cury, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); Eliane Telles de Bruim Vieira, Representando a comunidade surda e o Fórum Permanente de Educação Inclusiva do Espírito Santo (FPEI-ES); Renata Flores Tibiriçá, Defensora Pública do Estado de São Paulo (DP/SP); Viviane Fernandes Faria, Conselho Estadual de Educação – Piauí; Eduardo Moreira de Souza, Vice-Presidente da Associação Nacional dos Surdos Oralizados (Anaso);

natureza remota e interativa, os referidos seminários foram realizados pela Comissão de Defesa dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CPD) da Câmara dos Deputados, sob requerimento e mediação deputado Alexandre Padilha (Partido dos Trabalhadores – PT/SP) e contaram com uma ampla participação social, manifesta por meio do *chat* e no portal e-Democracia.

No quadro subsequente, seguem os discursos selecionados:

Quadro 11: Argumentos pró e contra a aprovação do PL nº 4.909/2020

ARGUMENTOS CONTRÁRIOS AO PL	ARGUMENTOS FAVORÁVEIS AO PL
<p>(28/06/2021) [...] é impressionante como a educação inclusiva é ameaçada por aqueles que [...] distorcem o seu sentido ou colocam em primeiro plano os seus interesses políticos e econômicos. [...]. A efetivação da obrigatoriedade do ensino de 4 anos a 17 anos e tudo o que isso implica constitucionalmente não é pela educação bilíngue em escolas só de surdos. [...] <b>nós precisamos [...] estar [...] numa escola que compartilha o mundo com todos, sem deixar ninguém de fora.</b> Por isso, <b>eu convido a FENEIS a sair desse movimento de distorção e de resistência às políticas de inclusão</b> e a se juntar ao movimento da educação bilíngue na escola comum [...]. (Rosângela Machado, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 3, grifos meus).</p> <p>(28/06/2021) A educação bilíngue, conforme está proposta no PL, está focada em uma educação exclusiva, de exclusividade para surdos. E a educação bilíngue não contempla toda a diversidade surda. [...]. <b>Como é que um ouvinte, uma pessoa com deficiência, ouvinte, ou uma pessoa sem deficiência, vai saber como lidar com o surdo, se esse surdo está separado do processo educativo educacional especial?</b> (Joaquim Emanuel Leitão Barbosa, integrante de entidades representativas de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, Seminário “Modalidade</p>	<p>(28/06/2021) [...] eu cresci uma criança perdida [...] não sabia o que era ser surda, eu não conhecia ninguém igual a mim, não conhecia ninguém com a mesma língua, com quem eu pudesse ter uma troca [...]. <b>A história das crianças surdas não precisava ter resiliência.</b> A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, de 1996, em seu art. 24, explica que as comunidades linguísticas das minorias linguísticas têm o direito de escolha, e o uso da sua língua nas suas escolas e no seu trabalho é um direito. <b>A Convenção da ONU de 2006, da qual o Brasil é signatário, reconhece a garantia de uma educação específica para as pessoas surdas,</b> de modo que seja ministrada em línguas de sinais e garanta o desenvolvimento global da pessoa surda. (Crisiane Nunes Bez Batti, Dipebs/Semesp/MEC, Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 17-18, grifos meus).</p> <p>(28/06/2021) <b>O Decreto nº 5.626, de 2005, também diz que o pai e a mãe têm o direito de escolher a modalidade de ensino que melhor atenda a seu filho.</b> O art. 28 da LBI diz que é preciso garantir que os surdos tenham opção ao aprendizado dentro dos espaços que melhor lhes atendam. <b>Não é simplesmente um único modelo, não adianta um modelo ou uma metodologia única.</b> [...] <b>a FENEIS está lutando,</b> mas ela se entristece ao ver grupos que não representam os surdos sinalizantes <b>quererem falar por nós e tentar desprezar a luta [...].</b> Têm coragem de fazer isso?! <b>Desmerecem a luta da nossa federação há tantos anos — são 34 anos!</b> (Flaviane</p>

Crisiane Nunes Bez Batti, Dipebs/Semesp/MEC. Fonte: Portal da Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/61983>. Acesso em: 05 jan. 2023.

<sup>151</sup> Conferencistas em 12/07/2021: Bruno César Deschamps Meirinho, Advogado da Feneis; Marisa Dias Lima, Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Regina Maria de Souza, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Mariana de Lima Isaac Leandro Campos, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Sueli de Fátima Fernandes, Universidade Federal do Paraná (UFPR); Eliane Ramos Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Meire Cavalcante, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Érika Pisaneschi, Fonoaudióloga, mestre em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, experiência em gestão na Saúde e em Educação em Direitos Humanos; Arlindo Nobre, Diretor Jurídico da Associação Nacional dos Surdos Oralizados (Anaso); Monica Pereira dos Santos, representando a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). Fonte: Agência Câmara de Notícias. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/62135>. Acesso em: 05 jan. 2023.

de Educação Bilíngue de Surdos”, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 5, grifos meus).

(28/06/2021) A AMPIP se posicionou contra esse projeto, porque ele confronta a Constituição Federal, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei nº 13.146, de 2015 [...] Com efeito, **a educação da pessoa com deficiência, assim como a da sem deficiência, deve se dar única e exclusivamente dentro do sistema inclusivo** [...] e não com viés de retrocesso, como está no PL 4.909/2020 [...] (Rebecca Nunes Bezerra, Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID), Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 7-8, grifos meus).

(28/06/2021) [...] **caso se abra para as pessoas em situação de surdez um ensino centrado na língua de sinais**, por que não fazer algo do tipo para cegos, para pessoas com síndrome de Down ou para pessoas com deficiência intelectual? **Isso pode abrir espaço para uma classificação sem fim**, em que para qualquer diferença se pode buscar uma justificativa. (Carlos Roberto Jamil Cury, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 10, grifos meus).

(28/06/2021) Não é possível que seja aprovado um PL que vai na contramão da Convenção e das obrigações que foram assumidas e devem ser cumpridas pelo Brasil. Em vez de seguir buscando a eficácia progressiva do art. 24, ele acaba contribuindo para a coexistência desse sistema e **reafirmando a coexistência desse sistema**, porque **ele permite inclusive o financiamento dos dois sistemas, deixando de alocar recursos orçamentários** *(falha na transmissão)* **especialmente no desenvolvimento da educação inclusiva**. (Renata Flores Tibiriçá, Defensora Pública do Estado de São Paulo (DP/SP), Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 12, grifos meus).

(28/06/2021) [...] esse debate já vem tentando se inserir na pauta da educação há muito tempo. **E eu lembro que, em 2010, participei da Conferência Nacional de Educação, e esse debate esteve lá, foi um debate vencido** [...] (Viviane Fernandes Faria, Conselho Estadual de Educação – Piauí (CEE-PI), Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 13, grifos meus).

Reis, Feneis, Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 20, grifos meus).

(28/06/2021) Uma das premissas do bilinguismo é a construção do conhecimento com a troca entre os pares. **Os surdos aprendem na troca, usando a mesma língua**. Como uma criança aprende, numa sala de aula, onde ela é a única surda? Como ela troca informações com os colegas, se ninguém ali sabe LIBRAS? [...] **defender a escola bilíngue é defender a plena inclusão, porque ela considera a condição linguística e cultural dos surdos**. (Deputado Marcelo Aro (Partido Progressistas (PP-MG)), Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 27, grifos meus).

(12/07/2021) Por que eu defendo o projeto? Porque **todas as vidas importam, em suas singularidades, para a educação; [...] porque uma língua não tem vida e desenvolvimento se não circular plenamente em comunidades linguísticas entendidas como espaços de produção e socialização de conhecimento**. A escola bilíngue para surdos constitui a comunidade linguística para a interação dos surdos da comunidade surda brasileira com os seus pares e com adultos sinalizadores, sem prejuízo ao seu processo de identificação cultural e linguística com a LIBRAS e com a língua portuguesa na modalidade escrita. (Regina Maria de Souza, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CPD, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021b, p. 5-6, grifos meus).

(12/07/2021) Educação bilíngue para surdos, de surdos, em escolas e classes que assegurem a LIBRAS como primeira língua e principal língua do surdo sinalizante, é o que entendemos por uma escola inclusiva. [...] **não é inconstitucional e não cerceia nenhum direito daqueles surdos que, por conta das suas configurações identitárias**, podem se comunicar e aprender em escolas monolíngues em português. [...]. **É impossível admitir que [...] uma criança pequenina que está em fase de aquisição da linguagem, possa se beneficiar da mediação de um intérprete em uma creche**. (Sueli de Fátima Fernandes, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CPD, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021b, p. 7, grifos meus).

(12/07/2021) Os professores, muitas vezes, [...] passam a responsabilidade para o intérprete. O intérprete não é professor, o intérprete não é cuidador. Isso, sim, é segregação. Cadê o direito linguístico dos surdos, das crianças surdas? [...]. **O projeto de lei vai garantir benefícios no sentido de profissionais fluentes em LIBRAS, currículo adequado cultural e linguístico em LIBRAS e em português, com primeira língua e segunda língua escrita, pedagogia cultural,**

	<p><b>pedagogia visual, didática específica, ensino para surdos.</b> (Mariana de Lima Isaac Leandro Campos, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CPD, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021b, p. 20, grifos meus).</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria.

Com suporte dos discursos elencados no quadro, é curioso perceber como em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em curso, os sentidos serão sempre lembrados (BAKHTIN, 2011). Em sinal de confirmação à tese defendida por Volóchinov (2018) de que a incorporação da palavra na disputa social acirrada é o que, de fato, a mantém viva, porque são justamente os embates entre grupos com posicionamentos avaliativos e valorativos contraditórios que revelarão seu caráter multiacental, é interessante ver também como as argumentações contra e a favor do PL nº 4.909/2020, remontam ao confronto travado entre a Feneis e a Secadi/MEC, desde a Conae-2010.

De um lado, vemos novamente a ala coligada a política educacional na perspectiva inclusiva defender a escola comum como o único espaço apropriado à inclusão, o único espaço com efeito de constitucionalidade, o único espaço apto ao compartilhamento do mundo com todos e o único modelo digno de recursos orçamentários para o desenvolvimento da educação. E sob esses argumentos, acusar os propositores e apoiadores do PL nº 4.909/2020, de “segregacionistas”, como outrora fizeram nas plenárias nacionais da Conae-2010, quando a delegação representativa da educação de surdos reivindicou a manutenção das escolas de surdos, à época, ameaçadas de fechamento em função da indução ao encaminhamento de estudantes surdos para escolas comuns do ensino regular outorgada pela “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, vigente desde 2008.

De outro, vemos a Feneis contar com o apoio de parlamentares e pesquisadores (surdos e ouvintes) da área da educação de surdos, para reafirmar a importância da coexistência da educação bilíngue de surdos ao lado das demais modalidades de ensino previstas na LDB, como forma de garantir a concessão da educação bilíngue em ambientes favoráveis à troca entre pares surdos sinalizantes e com adultos surdos sinalizantes e, portanto, à construção do conhecimento e ao processo de identificação cultural e linguística.

Ao posicionarem-se favoráveis a edificação de escolas e classes bilíngue de surdos, alegam que ao serem mantidos dispersos em escolas comuns, onde geralmente ninguém sabe Libras e o ensino ministrado em português é repassado ao surdo por processo tradutório, os

estudantes surdos são cerceados do sentimento de pertencimento e do direito ao compartilhamento do mundo, contrariamente ao que aludem os denominados “inclusivistas”.

De acordo com Faraco (2009, p. 69), “É nesse sentido que Bakhtin vai dizer [...] que qualquer enunciado é uma unidade contraditória e tensa de duas tendências opostas da vida verbal, as forças centrípetas e as forças centrífugas”. Pergunto-te: 1) Ao requererem a exclusividade da escola comum para a consolidação da educação inclusiva, os “inclusivistas” admitem, de fato, a coexistência de formas distintas de perceber o mundo? 2) Ao reivindicarem a instituição da modalidade da educação bilíngue de surdos na LDB e a oferta da educação bilíngue em escolas e classes bilíngues de surdos, os “segregacionistas”, de fato, cerceiam outras possibilidades de vivenciar o mundo?

Considerando, assim como Skliar (2014, p. 158), que “O mundo é uma imensa circunferência perfurada pelas exceções”, ao analisar as palavras ditas nesse contexto de disputa, em específico, entendo que os denominados “inclusivistas” estão para a exclusão, assim como os denominados “segregacionistas” estão para a inclusão.

Retomo, abaixo, um tensionamento entre as vozes opostas enunciadas pelas conferencistas Rosângela Machado, do lado dos “inclusivistas” e Patrícia Rezende, do lado dos “segregacionistas”:

[...] eu convido a FENEIS a sair desse movimento de distorção e de resistência às políticas de inclusão e a se juntar ao movimento da educação bilíngue na escola comum [...]. (Rosângela Machado, mestre e doutora em educação, membro do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Ensino e Diferença (Leped) – Unicamp, Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CPD, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 3, grifos meus).

Os inclusivistas acham que eles têm direitos sobre os surdos, como se nós fôssemos objetos, como se nós dependêssemos de uma carta de alforria dos inclusivistas, mas nós não dependemos dela porque nós surdos não somos tutelados pelos ouvintes. E os ouvintes nos acham objetos. Os ouvintes dizem que fazemos segregação, que queremos segregação. (Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione, Doutora em Educação, Feneis, Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CPD, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 22)

[...]

Quero lembrar o que aconteceu conosco no Senado, no ano de 2013, quando estávamos no Senado lutando pelo Plano Nacional de Educação, o PNE. A Profa. Rosângela estava lá também. Estive presente e tirei dela o microfone, num dado momento, porque ela estava nos ofendendo, tirando a nossa voz.

Eu estava pensando, professora: é sempre o mesmo discurso, em que nos acusa de segregadores, mas eu gostaria de saber— isso aconteceu lá no Senado no ano de 2012; de lá para cá são 9 anos —, eu lhe pergunto: você já aprendeu LIBRAS? Você já está (*ininteligível*) com os surdos? Eu acredito que não. Então, por favor! (Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione, Doutora em Educação, Feneis, Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CPD, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 34).

Tudo isso para demonstrar que a palavra (signo ideológico por excelência),

[...] carrega uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um *palco de conflitos*. Ela, no entanto, não pertence a ninguém, estando a serviço de qualquer ser humano e de qualquer juízo de valor. (PIRES, 2002, p. 38-39, grifos da autora).

Sob tais ponderações, Volóchinov (2018, p. 113, grifos do autor) assegura que

[...] qualquer signo ideológico tem duas faces. Qualquer xingamento vivo pode se tornar um elogio, qualquer verdade viva deve inevitavelmente soar para muitos como uma grande mentira. Essa *dialética interna do signo* revela-se na sua totalidade apenas em épocas de crises sociais e de mudanças revolucionárias.

Para o autor ainda,

[...] a forma linguística é dada ao falante, como acabamos de mostrar, apenas no contexto de certos enunciados e, portanto, apenas em um determinado contexto ideológico. Na realidade, nunca pronunciamos ou ouvimos palavras, mas ouvimos uma verdade ou mentira, algo bom ou mal, relevante ou irrelevante, agradável ou desagradável e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana*. É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia do cotidiano. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181, grifos do autor).

De sorte que diferentemente do que ocorreu na Conae-2010, em que, segundo a conferencista Viviane Faria (CEE-PI), a delegação de surdos foi vencida ao lutar pelas escolas e classes bilíngues, na batalha pela inserção da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino independente na LDB, a Feneis obteve o apoio do senador Flávio Arns.

Ele, por sua vez, instaurou o Projeto de Lei nº 4.909/2020, e

[...] contou com uma grande articulação com os políticos de diferentes órgãos, na Câmara Federal e Senado Federal como também em comissões favoráveis às pautas defendidas pela Comunidade Surda, reforçada com várias cartas de apoio em nome de diferentes instituições<sup>152</sup>. (REIS; LIMA, 2022, p. 767).

---

<sup>152</sup> Encaminham cartas em sinal de apoio ao PL nº 4.909/2020: Associação Brasileira de Linguística (Abralín), Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (Ipol), Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), Setorial apoio de Partido dos Trabalhadores do Rio Grande do Sul, *World Federation of the Deaf (WFD)*, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (Anpoll), Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFa), Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (Ipaese), Docentes das Universidades, Departamento de Letras/Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Conselho Nacional de Justiça (CNJ), Departamento de Libras/Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Núcleo de Educação Especial e Libras/Universidade Federal de Uberlândia (NEEL/UFU), Doutores Surdos e Doutoradas Surdas, Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (Febrapils), Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (Gipes), Mestres Surdos e Mestras Surdas, Apoio Setorial Nacional do Partido dos Trabalhadores - Pessoas com Deficiências. Cartas disponíveis em: [www.feneis.org.br/ldb](http://www.feneis.org.br/ldb) (REIS; LIMA, 2022).

Destarte, após um longo processo de negociações, o PL foi aprovado em duas instâncias e, depois, convertido em Lei nº 14.191/2021, por meio da sanção presidencial e a comunidade surda, representada pela Feneis, saiu vitoriosa.

A despeito de revisões redacionais, devido à pressão exercida por aqueles que boicotaram o PL, a lei foi aprovada com a seguinte ressalva no Artigo 60-A:

§ 3º O disposto no *caput* deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas. (BRASIL, 2021).

Retornando a indagação do conferencista Jamil Cury (ANPEd), para ele próprio: “[...] para que multiplicar uma situação que já está coberta por um dispositivo mais amplo?” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 10). Como observado por Sueli Fernandes (UFPR), durante sua arguição pela aprovação do PL, independentemente da instituição da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino na LDB, o direito dos “[...] surdos que, por conta das suas configurações identitárias, podem se comunicar e aprender em escolas monolíngues em português” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021b, p. 10) permaneceriam assegurados, como já outorgados pela Convenção da ONU/2006 (Decreto nº 6.949/2009a), pela LBI (Lei nº 13.146/2015) e a modalidade de ensino Educação Especial.

O que não se pode confundir é que a modalidade Educação Bilíngue de Surdos é adicional à Lei. Em outras palavras, a LDB, que antes contemplava sete modalidades de ensino, a saber: a Educação do Campo, dos Quilombolas, dos Indígenas, a Educação Especial, a Educação Profissionalizante e Tecnológica, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação a Distância, a partir da aprovação da Lei nº 14.191/2021, conta agora com uma oitava, acrescida no sentido de assegurar direitos linguísticos e culturais aos surdos, assim como já assegura aos indígenas. “É uma questão linguística e não de oferta de Educação Especial” (REZENDE-CURIONE, 2022, p. 105).

Dito isso, quero ressaltar que a permanência e o caráter de transversalidade da modalidade Educação Especial não são afetados com o acréscimo da modalidade Educação Bilíngue de Surdos na LDB. Ou seja, o direito dos estudantes público-alvo da Educação Especial de receberem o AEE complementar e suplementar, continua garantido em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Algo que abrange inclusive os surdos matriculados na educação bilíngue, caso venham demandar recursos e serviços da Educação Especial, visando a concretização de seu processo de escolarização bilíngue.

Ao celebrar a aprovação da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino, durante a *live* realizada em 23 de setembro de 2022, no II Simpósio do Dia Nacional dos Surdos, promovido pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o então diretor da Dipebs, Rodrigo Rosso Marques, qualifica-a como decorrente de uma somatória de conquistas da comunidade surda, entre as quais a Lei da Libras (Lei nº 10.436/2002), o Decreto nº 5.626/2005, a legalização da profissão do tradutor e intérprete (Lei nº 12.319/2010) e o PNE (Lei nº 13.005/2014).

Na sequência, valoriza principalmente o fato de a Lei nº 14.191/2021 outorgar a destinação de recursos orçamentários específicos para o provimento da educação bilíngue de surdos. No entanto, faz questão de ponderar que apesar de positiva, a reforma da LDB ainda traz consigo grandes desafios, entre os quais a existência de poucas escolas verdadeiramente bilíngues, a escassez de profissionais com formação específica para atuar na Educação Bilíngue de Surdos, a necessidade de criação de diretrizes e bases curriculares para alinhamento entre as instituições e sistemas de ensino no desenvolvimento dos programas de ensino bilíngues, limitação dos recursos em relação às demandas e a dificuldade de efetivação do regime de colaboração, em função da autonomia atribuída ao Distrito Federal, estados e municípios na gestão de seus respectivos sistemas de ensino.

Questões que explorarei mais detalhadamente no próximo e último tópico, lançando mão da situação presente para refletir e calcular os horizontes de possibilidades em um por-vir imaginado. Uma memória de futuro que implica em escolhas em um presente que é consequência de um passado (GERALDI, 2015).

## **5.2 Educação Bilíngue de Surdos na LDB: apesar de positiva, é um grande desafio**

Ao qualificar a instauração da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade independente de ensino na LDB, como o coroamento de um ciclo de batalhas encampadas pela coletividade de surdos que não vivem a surdez como um defeito orgânico, desejando ter a audição consertada para ter uma vida normal e, por isso, necessitam das escolas bilíngues para manter a língua de sinais viva e, como efeito, ter garantida a equidade de condições para o desenvolvimento acadêmico e social, visto que esses ambientes têm como pressuposto a instrução direta em língua de sinais e a troca com pares e professores surdos, resta-me agora abordar os desafios presentes em termos de consolidação da política no Estado brasileiro.

### 5.2.1 Escassez de ambientes educacionais favoráveis a imersão na Libras

Conforme anunciado pela diretora da Dipebs, Crisiane Batti, em 2020, e depois reiterado pelo seu sucessor, Rodrigo Rosso, em 2022, durante as respectivas participações em eventos promovidos pela UFPE, o primeiro entrave para o desenvolvimento da educação de surdos na perspectiva bilíngue refere-se à escassez de escolas bilíngues (públicas, privadas, conveniadas ou filantrópicas) de surdos existentes no Brasil, bem como ao número restrito de escolas especializadas em atendimento de estudantes surdos que podem vir-a-ser reconfiguradas bilíngues (Libras e Língua Portuguesa escrita) no país. Sendo, segundo Crisiane, 69 escolas dessa natureza, entre as quais 41 públicas distribuídas em todo o território nacional<sup>153</sup>.

Para mim, essa conjuntura está diretamente ligada ao fenômeno de encaminhamento dos estudantes surdos das escolas especializadas para as escolas comuns do ensino regular, mencionado algumas vezes neste texto. Para reforçar esse argumento, valho-me agora dos estudos realizados por Soares e Baptista (2018).

Ao tratar da “[...] polarização que tende a opor alternativas educacionais que buscam reunir os alunos surdos e ouvintes, ou aquelas que defendem a manutenção de espaços de presença exclusiva de alunos surdos” (SOARES; BAPTISTA, 2018, p. 87), os pesquisadores evidenciam, com base em dados do Censo Escolar 2007 e 2016, que a distribuição de matrículas de alunos surdos na Educação Básica brasileira tem se mostrado em perfeita sintonia com as diretrizes políticas de inclusão escolar, evidenciando a ênfase na promoção do compartilhamento de espaços educacionais entre surdos e ouvintes.

A seguir, apresento o comparativo da distribuição de matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva na Educação Básica brasileira – modalidades Ensino Regular, Ensino Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA)<sup>154</sup> –, elaborado pelos referidos pesquisadores com base nos dados do Censo Escolar 2007 e 2016. Antes porém, saliento que os números computados agregam as matrículas em “[...] redes privada e públicas de ensino, estando, nesta última, presentes as esferas estadual, municipal e federal.” (SOARES; BAPTISTA, 2018, p. 88).

Ademais, faço saber que para efeito de cadastro no Censo Escolar (2007 e 2016), os termos surdez e deficiência auditiva, ancorados a uma perspectiva audiológica, distinguem

---

<sup>153</sup> Dados divulgados em 22 de setembro de 2020, durante a *live* realizada no IV Seminário de Educação de Surdos e Libras da UFPE. Disponível em: <https://youtu.be/1lfejyIvFz8>. Acesso em: 30 dez. 2022.

<sup>154</sup> Terminologia apresentada pelo Censo Escolar: Modalidade Ensino Regular e Modalidade Ensino Especial (SOARES; BAPTISTA, 2018).

graus de perda auditiva, em que os alunos com deficiência auditiva são aqueles com perda auditiva bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz. (BRASIL, 2017). Enquanto s alunos com surdez tratam-se daqueles com perda auditiva acima de 71 decibéis (dB), aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

Dito isso, comunico que os percentuais presentes no gráfico “[...] correspondem a um universo de 65.078 matrículas para o ano de 2007 e de 71.664 matrículas para o ano de 2016, evidenciando um aumento do número de matrículas de alunos com surdez e deficiência auditiva na Educação Básica brasileira.”

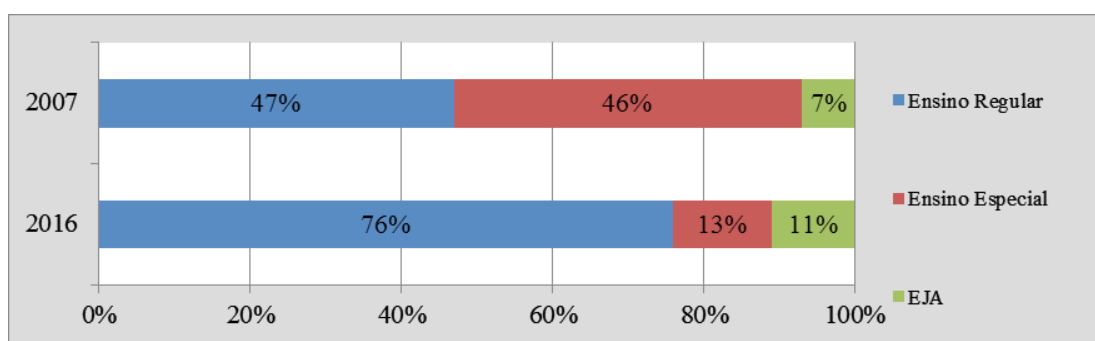


Figura 40: Distribuição de matrículas de alunos com surdez na Educação Básica  
Fonte: (SOARES; BAPTISTA, 2018, p. 88)

Com suporte dos dados explicitados por Soares e Baptista (2018), é evidente que o crescimento das matrículas de estudantes com surdez e com deficiência auditiva no Ensino Regular entre 2007 e 2016, ocorreu paralelamente a diminuição de matrículas no Ensino Especial. Em outros termos, enquanto houve um salto de 30.476 (47%) matrículas em 2007 para 54.581 (76%) em 2016, no Ensino Regular, houve uma queda de 30.026 (46%) matrículas, em 2007, para 9.061 (13%) matrículas em 2016, no Ensino Especial.

Com efeito, esses resultados refletem a tendência dos sistemas de ensino em corresponder as diretrizes para educação de surdos que se apresentam na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a), frequentemente denunciada pela Feneis em suas lutas e reiterada pelos participantes desta pesquisa.

Ao versarem sobre a situação da educação de surdos no contexto atual, em âmbito nacional e/ou reportando-se as experiências locais, Maristela Bento, Clarissa Fernandes, Rosely Lucas e Neivaldo Zovico, dizem:

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** [...] assim::, o que que mudou? Existe um Plano Nacional de Educação, existe um Plano Distrital de Educação; mudou alguma coisa na Secretaria Distrital de Educação? E mudou alguma coisa a nível nacional né? A gente:: ((pausa)) **existe a perspectiva de escolas bilíngues né? Mas quantas que abriram?** Entendeu? Eu acho assim, que **nesse período a gente teve mais que fecharam do que que abriram.**

**Clarissa Fernandes/MG (13/10/2020):** [...] ano que vem ((2021)), vai pedir pra marcar uma audiência junto com a Secretaria Municipal de Educação aqui de Belo Horizonte pra discutir, porque **mais ou menos antes de 2015, tinham várias classes né, salas bilíngues nos polos aqui, agora diminuiu, essas salas bilíngues acaba::ram, viraram salas inclusivas ou AEE** [...]. Os surdos não estão conseguindo se desenvolver porque tá cada um em um polo, então a gente precisava mostrar que antes os surdos estavam evoluín::do e aí **a gente vai pedir pra voltar a classe bilíngue e também a escola bilíngue que a gente precisa tentar criar,** porque aqui é uma capital e a gente precisa ter isso.

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** [...] **a grande maioria faz a escolha pela escola inclusiva.** Por quê? Porque **a gente ainda não tem uma escola bilíngue, de fato. A gente ainda não tem uma sala bilíngue, de fato.** [...] e hoje, o que a gente tem que batalhar é pela criação efetiva de escolas bilíngues com profissionais, professores habilitados pra isso. Eh::: pras classes bilíngues também , porque a gente tem que considerar o interior do país né, as distâncias que a gente tem. **O que eu penso é que a gente tem que efetivar a criação de escolas bilíngues, classes bilíngues; e a gente não tem, não tem nenhuma escola bilíngue efetivamente.**

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** [...] e **o estado não quer escola bilín::gue,** já teve muita discussão com o estado e as pessoas da Secretaria da Educação são muito cabeça dura, são muito teimosas, elas ficam falando: “Ah, eu sei, eu sei, **os surdos estão dentro do escopo dos deficien::tes**” e pra mim não é bem por aí né? O trato com o estado é muito difícil [...] [...]

O maior problema é a estratégia que o governo do estado de São Paulo usa que pra mim é uma estratégia equivocada. **A minha esposa trabalha em uma escola especial no estado, numa sala como professora de surdos, mas o governo está fechando, fechando, fechando,** e a minha esposa foi realocada para uma escola para ensinar os ouvintes, entendeu?

É notório nos depoimentos dos informantes que, em termos de concessão de ambientes linguísticos propícios à imersão na língua de sinais – premissa central da perspectiva educacional bilíngue de surdos –, o cenário atual não é muito favorável.

Segundo Maristela e Rosely, ainda não temos escolas efetivamente bilíngues. E conforme Neivaldo e Clarissa, os espaços que mais se aproximam do pressuposto da perspectiva educacional bilíngue, isto é, as escolas e classes de surdos, foram dissolvidas ou encontram-se ameaçadas em função da forte inclinação dos estados e municípios em observar os preceitos da política educacional inclusiva, em detrimento as ressalvas legais e operacionais quanto à educação do coletivo de estudantes surdos sinalizantes da Libras.

No que é próprio desse movimento, pautado no enquadramento dos surdos ao escopo da Educação Especial, aproveitamos para destacar o fato de o Censo Escolar se deter a uma classificação audiológica. Opção esta que denota a ausência de um indicador específico para

contabilizar os estudantes surdos que vivem sua experiência de vida percebendo e interagindo com o mundo visualmente e, por isso, requerem espaços para o intercâmbio verbal, a manifestação cultural e a construção de conhecimento em língua de sinais.

Sobre a criação de indicadores para contabilização dos estudantes surdos no âmbito dos municípios do interior paulista, Neivaldo Zovico faz duras críticas as instâncias administrativas responsáveis pelo cadastro e estatística de estudantes:

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** Aqui na capital de São Paulo, as políticas públicas para o ensino do surdo ok, estão até ok. O que chama mais atenção e são a minha preocupação são as cidades do interior, por exemplo: tem a cidade de Limeira, Diadema e lá: eles me perguntam: “Como a gente faz para ter uma escola bilíngue?”, São Carlos também. E tem outras cidades do interior que querem colocar uma escola bilíngue para o ensino de surdos, e eu falo: Primeiro precisa saber a quantidade de surdos que tem nesses locais. Porque **se tiver um, dois, três surdos, pra que o município vai fazer toda uma estruturação para o ensino bilíngue e gastar verba com isso? Eles vão colocar na escola inclusiva.** Porque quando os surdos falam: **“Eu quero uma escola bilíngue na minha cidade”, a prefeitura fala: “Ok, cadê os dados? Quantos surdos existem?”. Por acaso a Secretaria da Educação não sabe? Eu tenho que saber? É responsabilidade dela pesquisar.** Eu sou voluntário nesse meio. **A prefeitura, o estado, tem que ter um sistema para fazer o levantamento desses dados.**

Todos esses indícios contribuem para a manutenção do atendimento dos estudantes surdos, única e exclusivamente, em classes com ouvintes sob o acompanhamento de intérprete de Libras, instaladas no interior das escolas comuns do ensino regular, onde geralmente “[...] uma única língua é falada entre os estudantes, as aulas são ministradas em uma única língua, os livros são escritos em uma única língua, e essa língua é o português.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021b, p. 7).

Ao testemunharem episódios vividos por estudantes surdos que se encontram nesta situação, Clarissa Fernandes e Vinícius Schaefer, participante desta pesquisa, e o deputado Marcelo Aro, apoiador do PL nº 4.909/2020 na Câmara dos Deputados, denunciam:

**Clarissa Fernandes/MG (13/10/2020):** [...] a gente tá com problema grave dessas questões na escola estadual. Na questão de intérprete, o aluno que não sabe Libras e os intérpretes que, às vezes, não tem fluência. [...]. Às vezes um aluno surdo no meio de vários ouvintes não tem comunicação, não tem socialização; e com o português como L1 na escola toda, não tem estratégia pra ensinar esse aluno surdo. Então a gente tá com problemas ainda né.

**Vinícius Schaefer/SP (10/11/2020):** [...] quando a família vai matricular o filho surdo na escola bilíngue, o que acaba acontecendo? A secretária sempre fala: “Óh, a escola é muito longe, não oferece transporte, tem alguns benefícios que você não vai ter. É melhor você escolher uma escola perto da sua casa, que vai ter intérprete, tem transporte, tem esporte, ele pode fazer educação física, ensino integral” e aí a família acha: “Nosssa, que maravilhoso! Eu vou colocar meu filho aí”. O que acaba acontecendo? O surdo regride.

[...] muito tem se falado sobre a legislação das escolas inclusivas. Mas eu deixo um questionamento: na prática, como está sendo a educação nessas escolas? Como está sendo a inclusão dos surdos nessas escolas? Nós não podemos ficar só no campo das ideias. É importante que possamos ir para a prática, porque é na prática que a vida acontece. E, na prática, eu posso atestar para os senhores, está cheio, lotado de crianças surdas isoladas no corredor da escola, sem conseguirem interagir com seus colegas, ou sem conseguir aprender todo o conteúdo que ali é ensinado. (Marcelo Aro, Seminário “Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos”, CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021a, p. 27).

Em total repúdio à indução feita pelas secretarias de educação para que os pais matriculem os filhos surdos nas denominadas escolas inclusivas e ao pseudo-inclusivismo vivenciado por esses estudantes nesses ambientes lusófonos, os participantes desta pesquisa não somente depositam a confiança nas escolas e classes bilíngues de surdos como caminho para a reversão desse quadro desolador, como elencam algumas alternativas para sua concretização:

**Vinícius Schaefer/SP (10/11/2020):** [...] Eu estive conversando com o prefeito pra que a gente pudesse **ampliar a educação bilíngue, voltar com o transporte para esses alunos**, porque nós temos umas regras de quilometragem aonde os alunos que estudam a 10 km da escola, por exemplo, eles não aceitam levar.

[...]

O que eu acho? **As cidades que são mais do interior, que são menores, nós precisamos apoiar, precisa de verba** [...], porque aí o município consegue investir e ser responsável né? É impossível que o estado seja responsável, impossível, não dá, não dá, porque **o estado é muito grande. Vamos supor, ser regional, por região;** [...] nós **precisamos de um modelo pelo menos aqui na capital de São Paulo** né, conseguindo um modelo aqui aí quem sabe a gente consegue mudar essas questões estaduais.

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** [...] são oitocentos e tantos municípios né... **Não dá pra resolver tudo, mas a gente garantir os que estão nos maiores centros né?** Vamos pensar em Uberlândia, representando o Triângulo, talvez Uberaba, Juiz de Fora, em cidades polo ao longo do estado né, que aí a gente tem uma demanda maior, porque: **poderia ter um recurso destinado ao transporte pra esses estudantes se deslocarem para esses grandes centros.** Vamos pensar em **Uberaba, que tem escola pra surdos, ali está muito perto da divisa com o estado de São Paulo, por exemplo; Igarapava e tem Ituverava**:va que tá ali também, na divisa, são estudantes que vão estudar em Uberaba, que tem essa escola para surdos, e **quem custeia esse deslocamento é a prefeitura deles né, eh:: e funciona** [...] a escola Francisco Sales, em Belo Horizonte, que é **uma escola especial, tem que mudar o PPP** ((Proposta Político Pedagógica)) [...]

**Maristela Bento/DF (06/11/2020):** [...] aqui em Taguatinga, **a escola Classe 21 que hoje é a escola bilíngue** ((sorri)) né? [...] **Era uma escola polo de surdos**, mas era ensino regular né, e tinha as classes de surdos [...]

As sugestões relativas ao mapeamento de surdos nos estados e municípios, à garantia de transporte para esses estudantes, à criação de programas/contratos multimunicipais e/ou intermunicipais de atendimento em escolas bilíngues, à conversão das escolas especiais de

surdos ou de escolas polos de surdos em escolas bilíngues, à criação de projetos pilotos nos grandes centros e capitais e ao estabelecimento de convênios entre estado e municípios, apresentadas por Neivaldo, Vinícius, Rosely e Maristela não vêm de hoje.

São propostas que aparecem relacionadas entre as metas gerais norteadoras do desenvolvimento da educação de surdos na perspectiva bilíngue (Libras e Língua Portuguesa escrita) no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, publicado em 2014, e também no PEE-SP (2016), como podemos conferir a seguir:

- 3) Implementar escolas bilíngues de surdos em tempo integral e escolas polo multimunicipais, com a garantia de transporte escolar acessível e merenda escolar.
- 15) Fazer mapeamento de surdos nos municípios, para justificar a criação de escolas bilíngues de surdos em tempo integral.
- 16) Orientar as escolas especiais que atendem surdos a se tornarem escolas bilíngues de surdos em tempo integral. (BRASIL, 2014a, p. 18).

1.15. Estimular o acesso à educação infantil e fomentar, em regime de colaboração com a União e os Municípios, [...] assegurando a educação bilíngue para crianças surdas [...] nessa etapa da educação básica, em especial para os Municípios de pequeno porte. (SÃO PAULO, 2016b, p. 3).

Conforme os participantes desta pesquisa, a justificativa para essas orientações não serem cumpridas tem intrínseca relação com interesses econômicos que levam gestores municipais e estaduais a optarem pelo atendimento as diretrizes das políticas inclusivas. Primeiro porque há recurso orçamentário para o provimento do AEE, previsto no Decreto nº 7.611/2011, e segundo, porque matricular estudantes surdos em escolas comuns próximas de suas casas contribui com a contenção de gastos com transporte, folha de pagamento de profissionais especializados, demandas por concursos e contratações de novos profissionais, investimento em aparato técnico para mapeamento de estudantes, produção e/ou compra de materiais e recursos tecnológicos, etc.

Porém, como bem observado por Rodrigo Rosso, na *live* realizada em 23 de setembro de 2022, durante o II Simpósio do Dia Nacional dos Surdos da UFPE, essas alegações, costumeiramente adotadas pelos estados e municípios para o não provimento de educação de surdos em escolas e classes bilíngues, deixou de ser plausível com a aprovação da Lei nº 14.191/2021, porque, desde então, os sistemas de ensino federal, distrital, estaduais e municipais passaram a contar com os recursos orçamentários específicos para este fim, a saber: “Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.” (BRASIL, 2021).

### 5.2.2 A iniciativa, a qualidade do diálogo e o regime de colaboração

Apesar da recente conquista de garantia dos recursos orçamentários específicos para o provimento de educação de surdos na perspectiva bilíngue, ao avaliar a relação da Dipebs com os sistemas distrital, estaduais e municipais de ensino, Rodrigo Rosso, observa o seguinte:

Hoje, no Brasil, a maioria dos surdos, onde eles estão? Dentro da Educação Especial. E a lei faz essa separação, mas os surdos ainda continuam frequentando a Educação Especial; e isso em todo o nosso território. E aí essa verba, ela é guardada, então há essa necessidade de fazer essa mudança de estrutura em todos os estados né? Esses surdos devem estar em outro espaço, para aí sim haver esse incentivo e fazer com que esse repasse seja feito de maneira correta, fazendo realmente para o seu espaço correto, ou seja, pra educação e pra política de educação bilíngue de surdos. **Nós temos esse direito, esse repasse aguardando, mas aí eu quero saber de vocês, da comunidade surda, comunidade acadêmica, vocês que trabalham nesses espaços: Vejam, tem que ter a criação, tem que ter a proposta, nós precisamos receber isso na Dipebs.** Nós, do nosso departamento, podemos fazer essa avaliação e orientar vocês né? na criação desses espaços, dessas escolas bilíngues. O momento é agora! Nós temos agora, nesse momento, um único lugar em Sergipe que vai ter um segundo repasse pra uma construção tá; e aí há outros lugares que também estão construindo. É muito importante que haja propostas como essas. (Rodrigo Rosso, Dipebs/Semesp/MEC, II Simpósio do Dia Nacional dos Surdos, UFPE, transcrição minha, grifos meus)<sup>155</sup>.

Veja que ao destacar a função de apoio técnico e financeiro atribuído a União, o diretor da Dipebs chama a comunidade surda, os acadêmicos e os profissionais vinculados aos sistemas de ensino para a responsabilidade. Afinal, em que pese o provimento da oferta da educação escolar bilíngue de surdos em regime de colaboração, os sistemas de ensino, em parceria com a comunidade surda e as universidades, são incumbidos de elaborar, apresentar e desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa (BRASIL, 2021).

A exemplo dessas iniciativas, tive a oportunidade de conhecer e retratar os esforços empreendidos no âmbito dos sistemas distrital e mineiro de ensino no sentido de produzir uma política local de educação bilíngue, destacar a importância do diálogo entre os envolvidos no processo de construção e negociações da política e os limites e possibilidades de sua concretização motivados pelas condições materiais, experiências acumuladas e conflitos de interesses existentes.

Para oferecer evidências de como as relações estabelecidas entre comunidade surda e Estado, governos na transição de mandatos, profissionais da educação básica e secretarias de

<sup>155</sup> O conteúdo na live, na íntegra, encontra-se disponível em: <https://www.youtube.com/live/YjCanuCfd-Q?feature=share>. Acesso em 29 dez. 2022.

educação, universidades e comunidade local, e o grau de envolvimento desses coletivos com a edificação da política afetam a consolidação do regime de colaboração e, conseqüentemente, a concretização da política de educação bilíngue de surdos no âmbito dos sistemas de ensino, a seguir compartilho alguns excertos em que os participantes deste estudo problematizam essa questão reportando-se aos contextos locais:

**Maristela Bento/DF (06/11/2020):** [...] nós pegamos uma escola que já tinham muitos ouvintes né, porque a gente não tinha aqui em Brasília um espaço que não tivÉSse ocupado [...]. A comunidade surda batia muito: [...] “Ah não, deixa só surdo” e era esse o nosso objetivo, mas a gente tinha um compromisso assumido né? [...] não foi brincado não!

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** [...] é muito complicado você mexer na vida né, na remoção de profissionais né; então assim, éh: entende-se a necessidade de que eles ((os estudantes surdos)) estejam na escola bilíngue, isso é claro entre todos durante qualquer reunião que você presenciar, mas::: se não pode ser na sua regional: “Ah, então vamos deixar os meninos aqui mesmo”; porque você também vai ter que mudar pra lá né? Você também vai ter que mexer no seu quadradinho, entendeu? ISSo é compliCAdo.

**Natália Duarte/DF (09/10/2020):** Então::, não teve mais escolas bilíngues né, é importante lembrar que ela foi criada numa gestão né, na gestão de um governador que não se reelegeu [...] e depo::is, o governador seguinte é quem faz o veto, é quem veta a construção de novas escolas e hoje nós temos a gestão de um terCEIro governador e aí essa escola conseguiu então se manter COM dificuldades [...]

**Neivaldo Zovico/SP (01/10/2020):** O estado não quer assumir né essa responsabilidade, ele jogou essa responsabilidade para o município [...]

**Vinícius Schaefer/SP (10/11/2020):** A gente até tentou lutar pra que tivesse mudança, mas a gente não conseguiu né, foi muito estra::nho, faltou contato com o governo né, o pessoal é muito fechado, um grupo muito fechado, o estado é pior, pior, o estado é muito difícil. A gente precisa de representantes no estado também. Nesse momento, eu estou aqui atuando na área municipal, eu ainda não consigo atuar no estado [...]

**Clarissa Fernandes/MG (13/10/2020):** [...] aí a gente marcou uma audiência na UFMG, dentro da UFMG, no FAI, que é a área de educação, então fomos todos pra lá, convidamos várias pessoas, várias associações, éh::, professores de Libras, pessoal do movimen::to, lideranças de vários outros municípios aqui perto de Belo Horizonte pra participar ou também assistir no YouTube [...] aí fizemos uma reunião dentro da Assembleia, lá tava a Fene::is, grupos de movimentos, professores da UFMG, professores da UFSJ, várias lideranças, vários professores tentando/e advogados também pra saber essa questão jurídica da lei [...]

Como é possível perceber, no que tange à realidade atual do DF, Maristela e Natália associam as dificuldades relativas à ampliação e ao fortalecimento da oferta da educação bilíngue de surdos com as discontinuidades decorrentes da transição entre governos e com os conflitos de interesses entre membros produtores e executores da política, demais profissionais da educação lotados na SEEDF e lideranças da comunidade surda integradas ao movimento.

No caso de Minas Gerais, é notório que a política de educação de surdos na perspectiva bilíngue, recentemente instituída pela Lei nº 23.773/2021, foi resultado de um abrangente diálogo que contou com a participação de múltiplas vozes, concernentes a diferentes esferas sociais: comunidade surda, acadêmicos, especialistas jurídicos, profissionais da educação, parlamentares, assim como prescreve a lei. No parágrafo 1º, Artigo 79-C, da Lei nº 14.191/2021, lemos: “Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.” (BRASIL, 2021).

Quanto à rede estadual de ensino de São Paulo, Neivaldo e Vinícius se queixam da inexistência do diálogo da Seduc, CEE e FEE com a comunidade surda, demonstrando-se impressionados com a falta de sensibilidade do estado às pautas reivindicatórias por escolas bilíngues e profissionais fluentes em Libras, para citar algumas.

Contudo, um último aspecto para o qual gostaria de chamar a atenção é a explícita desresponsabilização do estado de São Paulo com o cumprimento da oferta da educação de surdos em escolas e classes bilíngues, atrelada a delegação da atribuição que exerce sobre os municípios. No que concerne a esse ponto em específico, o PNE (2014), a Sase e as Conaes, deveriam funcionar em conjunto visando oferecer um aporte para o alcance das metas e estratégias previstas no PNE, a partir da coordenação intergovernamental de monitoramento e avaliação contínua do cumprimento das ações compartilhadas entre entes federados. Contudo, tenho que concordar com Neivaldo Zovico quando diz:

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** [...] essa política ainda não está 100% né, algumas mudanças ainda precisam acontecer, algumas políticas públicas ainda precisam acontecer e a força política precisa monitorar isso né; por que onde os alunos surdos estão? Eles estão, de fato, na escola bilíngue? Se eles estão nas escolas inclusivas está sendo feita a inclusão? Não existe uma fiscalização. A prefeitura, os estados, as secretarias da educação vão ignorando o que está ali no PNE::, só pensam em educação inclusi::va, não observam o que está no PNE sobre a educação de surdos [...] eles jogam para as Secretarias de Educação para as Secretarias fazerem esse acompanhamento, só que essa estratégia do PNE precisa ser mais fiscalizada e mais seguida pelas entidades políticas.

De acordo com Secchi, Nunes e Chaves (2021), se as atribuições e compromissos de cada ente federado com a efetivação das políticas educacionais não estão bem estabelecidos e a coordenação da intergovernabilidade está comprometida “[...] pode haver um jogo de empurra-empurra da culpa, quando do não alcance das metas.”

No mais, assim como Skliar (2001),

[...] sou da opinião que as mudanças textuais poderiam ser mais bem entendidas como pontos de chegada das transformações pedagógicas e não como pontos de partida. Como pontos de chegada, elas necessariamente deverão incluir no seu discurso as traduções que realizam os professores, sindicatos, pais e todos os sujeitos envolvidos. Assim, os sujeitos da educação - professores, alunos, pais, funcionários, etc. - não são simplesmente operários das mudanças e sim produtores delas.

Importante ressaltar, porém, que a luta social entre as diferentes verdades sociais, torna o processo dialógico infindo, inesgotável. Não existe a superação definitiva dos jogos de poder, um ponto de síntese dialética, de superação das contradições (FARACO, 2009).

### **5.2.3 O alinhamento interinstitucional no desenvolvimento do ensino bilíngue**

Um dos motivos para especialistas como Crisiane Batti, Rodrigo Rosso, Maristela Bento e Rosely Lucas alegarem a carência ou até mesmo a inexistência de escolas públicas genuinamente bilíngues (Libras e Português escrito) no Brasil, se deve ao fato das poucas instituições de ensino especializadas em atividade no país, ainda não terem passado por mudanças de perspectivas sobre a educação de surdos.

Em apresentação projetada em 09 de novembro de 2022, durante a audiência pública semipresencial providenciada pela 2ª Subcomissão Temporária de Assuntos Sociais das Pessoas com Deficiência do Senado Federal, para debater o tema "Educação Bilíngue: Diretrizes, organização e oferta da Educação Bilíngue conforme o disposto na Lei nº 14.191/2021", a convidada Patrícia Rezende assinalou:

A Educação Bilíngue de Surdos ainda está engatinhando no Brasil; passamos – ainda passamos – por períodos devastadores de oralismo, por epistemicídio surdo, por audismo epistêmico. Ao longo de mais de um século de políticas educacionais, embora muitas vezes eivadas de boas intenções, as comunidades surdas ainda não vivenciam, infelizmente, uma política linguística de educação bilíngue de surdos que seja honrada e fundamentalmente de responsabilidade do Estado brasileiro. (Patrícia Luiza Ferreira Rezende-Curione, professora associada do Ines (por videoconferência), SENADO FEDERAL, 2022).

A partir desse diagnóstico, concluo que no tocante ao desenvolvimento do ensino escolar bilíngue de surdos, o objetivo ainda é “[...] deslocar a ‘questão surda’ da deficiência para uma questão linguística” (VIEIRA-MACHADO; RODRIGUES; CARVALHO, 2022, p. 744, grifo dos autores). Nessa direção, em resposta ao que é próprio do regulamento (Lei nº 14.191/2021), compete aos entes federados, em parceria com as instituições de ensino superior e entidades representativas das pessoas surdas (BRASIL, 2021) encontrar “[...]”

caminhos para a concretização da lei – como ela vai acontecer, as diretrizes, a organização, a oferta, a normatização” (SENADO FEDERAL, 2022, p. 1).

Ao ser provocada por mim a descrever um modelo ideal de oferta da educação bilíngue para estudantes surdos; um modelo de ensino condizente com as expectativas da comunidade surda e com as premissas do bilinguismo, Clarissa Fernandes faz uma explanação rica em detalhes:

**Clarissa Fernandes/MG (13/10/2020):** [...] **o foco é ser tudo em língua de sinais, a metodologia em língua de sinais, avaliações em língua de sinais**, atividades feitas em vídeo, por exemplo. **Os professores serem bilíngues e surdos**, mas tem que saber as duas línguas, português e Libras, **saber a cultura, conhecer o conteúdo**, porque nas escolas comuns tem um currículo pronto já, tem que acompanhar a BNCC ((Base Nacional Comum Curricular)), matemática, português, tem cada item lá, só que não tem Libras ali. Ah, **Libras tem que ser a L1**, mas não tem estratégia, não tem nada disso, então precisa incluir um trabalho com surdos também, **precisa incluir disciplinas, português como L2, por exemplo**; [...] em **geografia, por exemplo, tá tudo escrito em português, não tem ali visual**; às vezes colocar um vídeo, uma atividade em língua de sinais, fazer um trabalho que o aluno possa gravar e também possa escrever em português [...], isso tem que estar junto né, **ter essas duas opções, na língua de sinais e na língua portuguesa escrita**, ter essa opção, isso é importante ser paralelo, e o aluno já **precisa aprender a Libras como L1, porque isso vai determinar essa questão do conhecimento, da compreensão de mundo** dele pra conseguir aprender a língua portuguesa, porque hoje o que acontece? **Chega na escola sem saber Libras** e ali numa escola em Libras, tudo, todo o conteúdo em Libras, se no 1º ano ele não sabe nada, 2º ano ele já começa a aprender português [...] nos primeiros anos não se preocupar com isso, porque depois ele vai aprender assim como os outros, agora: **simultâneo português com Libras é muito difícil desde os primeiros anos**. Então eu acho que **primeiro a gente criar a questão da alfabetização em língua de sinais para os surdos, todas as informações na língua de sinais, ter a instrução em língua de sinais, direto em Libras** [...] então assim, precisa ser uma escola minimamente preparada: que **os professores conhecem os surdos, sabem da cultura, sabem da questão visual**, o que nós queremos, principalmente, é isso, é **que tenha um currículo preparado em língua de sinais, conte a história** desde quando, por exemplo, chegou Portugal, quando veio pro Brasil, dominou, saiu da África, **tudo isso em língua de sinais, sabe? Professores surdos, como foram criadas as línguas de sinais, também literatura né**, porque a gente aprende em língua portuguesa essa literatura, essas poesias, só que em Libras a gente não tem nenhuma referência, então **a gente poderia referenciar isso, a história, as metáforas, na língua de sinais, a literatura surda**, então na escola bilíngue isso é possível, a gente não precisa ficar fazendo essas adaptações de currículo e tendo essas limitações [...] **numa escola bilíngue a gente poderia mexer em todo o PPP ((Projeto Político Pedagógico)) da escola, já sabe o perfil dos alunos, o perfil dos professores, fazer a avaliação de forma diferenciada**, então esses itens assim, isso é muito importante [...]

A proposta apresentada por Clarissa Fernandes, vai ao encontro do que preconizam Fernandes e Moreira (2009, 2014), Lodi (2012), Lacerda, Albres e Drago (2013), Nascimento e Costa (2014), Peluso e Lodi (2015), Martins (2016), Lima (2018), Peluso (2019) e Curione-Rezende (2022), para citar alguns dos estudos que tratam dos desdobramentos político-pedagógicos da educação de surdos na perspectiva bilíngue.

Assim como a líder surda integrada ao movimento mineiro pelas escolas bilíngues, entre os aspectos qualificados como imprescindíveis para a edificação de programas de educação bilíngue, os referidos pesquisadores também apontam: a adoção da Libras como língua de interlocução, instrução e ensino, a atenção à visualidade, a presença de professores surdos fluentes e capazes de intervir na constituição da subjetividade dos estudantes, a elaboração de um projeto político-pedagógico condizente com o perfil da comunidade escolar, reestruturação dos componentes curriculares (objetivos, metodologia, avaliação), tendo em vista a presença da língua portuguesa escrita como segunda língua e a incorporação do legado histórico e cultural da comunidade surda ao currículo, como elemento fundador da contraposição aos discursos hegemônicos que insistem em inferiorizar o modo surdo de ser e estar no mundo e atribuir estatuto adereço compensatório à língua de sinais.

Na audiência pública semipresencial promovida no Senado Federal, em 09 de novembro de 2022, em que o senador Flávio Arns, mediador da reunião, e os convidados Rodrigo Rosso Marques - diretor da Dipebs, Suely Melo de Castro Menezes - vice-presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE), Flaviane Reis - Diretora de Políticas Educacionais e Linguísticas da Feneis, Marlon Alves da Silva - estudante da Escola Bilíngue de Taguatinga/DF e Patrícia Luiza Ferreira Rezende - professora associada do Ines, estiveram reunidos para debater as diretrizes, organização e oferta da educação bilíngue de surdos, em conformidade com a Lei nº 14.191/2021 (SENADO FEDERAL, 2022), Rodrigo Rosso, defendeu um arquétipo de escola bilíngue de surdos assentado sobre três pilares que se, segundo ele, forem o alicerce das diretrizes educacionais, vão permitir a efetivação da política nacional de educação bilíngue de surdos.

Uma das principais bases [...] é Libras como língua de instrução, isso é obrigatoriedade, e o português sendo ministrado como modalidade em segunda língua. Também o segundo ponto da nossa base da escola bilíngue é uma questão cultural já validada do surdo em nível nacional, e isso justifica-se e é justo. E também, por terceiro, a gente tem a participação efetiva de profissionais que conhecem os caminhos da educação bilíngue de surdo. (SENADO FEDERAL, 2022, p. 14).

Ademais, Rodrigo Rosso destacou o compromisso de as escolas bilíngues seguirem a BNCC, “[...] pensando na língua de sinais como a língua de instrução para as nossas crianças surdas, e não só o uso da língua de sinais, mas o conhecimento de fato efetivo” (SENADO FEDERAL, 2022, p. 14). Melhor dizendo, a comunidade surda reivindica espaços linguísticos e culturais a serem constituídos em escolas bilíngues de surdos, como forma de garantir às crianças surdas “[...] aprender e apreender conteúdos escolares, como Ciências, História,

Português, Matemática, entre outras tantas disciplinas que compõem o currículo escolar nacional em língua de sinais” (REZENDE-CURIONE, 2022, p. 106).

No que concerne as diretrizes, tratam-se de orientações acerca da maneira como a lei pode ser exercitada no chão da escola. Providenciá-las é tarefa do MEC, cujo o papel é de subsidiar e orientar os sistemas federal, distrital, estaduais e municipais, para que contem com um norte no cumprimento da oferta do ensino.

Ao falar sobre a elaboração das Diretrizes Nacionais de Educação Bilíngue de Surdos, Suely Menezes, esclarece que no cumprimento de suas atribuições, o CNE deu início ao trabalho em 2018, contando com a participação de uma comissão composta tanto por profissionais e conselheiros da Educação Básica quanto do Ensino Superior, porque a modalidade perpassa todos os níveis e etapas da educação brasileira.

Segundo ela, a comissão contou com

[...] mais de 30 especialistas, somando a turma da Semesp, da Dipebs, do Ines, da Feneis, especialistas surdos e ouvintes especialistas também das universidades tanto federais e estaduais quanto privadas, na verdade, priorizando aquelas pessoas que estavam atuando em pesquisa, em ensino ou em gestão (SENADO FEDERAL, 2022, p. 4).

No período de 2018 a 2020, a comissão preparou um documento preliminar, com subsídios para a estruturação da oferta da educação bilíngue de surdos. Contudo, “[...] foi um trabalho desenvolvido ainda na perspectiva da educação bilíngue de surdos como parte do público atendido na modalidade de Educação Especial” (SENADO FEDERAL, 2022, p. 4). Na sequência, o texto ficou em suspenso em função da pandemia de Covid-19 e, especialmente, da judicialização da Política Nacional de Educação Especial (Decreto nº 10.502/2020), que impuseram demandas de outra natureza ao CNE.

Por fim, a promulgação da Lei nº 14.191/2021, alterou a configuração da educação de surdos. E, conforme Suely Menezes, a partir do *status* de modalidade de ensino independente dado à educação bilíngue, o CNE e o MEC estão “[...] retomando os trabalhos de elaboração dessas diretrizes com o propósito de assegurar os direitos outorgados agora às comunidades surdas pela nova lei.” (SENADO FEDERAL, 2022, p. 5).

Ainda de acordo com a vice-presidente da Câmara de Educação Básica do CNE,

[...] as diretrizes nacionais de educação bilíngue de [surdos] em construção estão respaldadas por dispositivos que garantem os direitos por ordenamento jurídico já consagrados como: Constituição; Declaração Universal de Direitos Humanos; Declaração Mundial sobre Educação para Todos; Estatuto da Criança e do

Adolescente; Declaração de Salamanca; LDB; Lei de Libras; Decreto 5.626, de 2005; Decreto 7.611; Lei Brasileira de Inclusão, 13.146; a nova Lei 14.191, e outras. [...]

Para a construção das diretrizes, o CNE vem dialogando com dirigentes, professores, pesquisadores, surdos ou não, que apontam [...] as especificidades e as necessidades dos coletivos surdos dos brasileiros, que precisam estar ancorados [...] nas políticas linguísticas e culturais próprias da educação de surdos, articuladas com os princípios da educação geral e as leis e normas gerais da educação brasileira. (SENADO FEDERAL, 2022, p. 5).

No que tange à oferta de um ensino em Libras e em português escrito como segunda língua, como preconizado pelo Decreto nº 5.626/2005, PNE (2014) e, mais recentemente, pela LDB, o MEC já conta com uma “Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na Educação Bilíngue de Surdos na Educação Básica e no Ensino Superior”, como mencionado na seção anterior deste texto.

De autoria de vinte e seis pesquisadores<sup>156</sup>, a referida proposta foi lançada em 2021, durante o “Seminário de Educação Bilíngue de Surdos: formando professores multiplicadores e abrindo novos caminhos de ensino/aprendizagem”, promovido pela Semesp/MEC, entre 15 e 21 de outubro, em Brasília<sup>157</sup>.

O evento contou com transmissão ao vivo pelo *YouTube*, no canal do Ministério da Educação e teve como objetivo apresentar o material aos gestores, professores coordenadores e/ou professores atuantes em classes e escolas bilíngues de surdos vinculadas aos sistemas federal, distrital, estaduais e municipais de ensino, visando prepará-los para serem multiplicadores da formação curricular em suas respectivas instituições e secretarias de educação.

Sumariamente, a produção da proposta curricular foi iniciativa de um grupo de estudo e pesquisa interinstitucional vinculado à Universidade de Brasília (UnB), cujos membros se dedicaram a sistematização de propostas teórico-metodológicas e práticas para o ensino de português escrito como segunda língua para surdos matriculados na Educação Básica e no Ensino Superior. Posteriormente, foi estabelecida uma parceria com a Dipebs/Semesp/MEC, visando a elaboração do material (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021).

<sup>156</sup> Sandra Patrícia de Faria do Nascimento (UnB), Andréa Beatriz Messias Belém Moreira (MEC), Ingrid da Costa Silva (UnB), Ivone Ramos Martins Malaquias (SEEDF), Rosana Maria do Prado Luz Meireles (Ines), Maria Cristina Cunha Pereira (PUC-SP), Marisa Dias Lima (UFU), Nina Rosa Silva de Araújo (UFAC), Patrícia Elisângela Cristiane Lima (UnB), Shirley Vilhalva (UFMS), Ivani Rodrigues Silva (Unicamp), Cristina Aparecida Bianchi (SEEDF), Elizandra de Lima Silva Bastos (UFAM), Josiane Marques da Costa (UFLA), Elidéa Lúcia Almeida Bernardino (UFMG), Aline Nunes de Sousa (UFSC), Bruna Crescêncio Neves (IFSC), Eder Barbosa Cruz (UFPA), Roberta Cantarela (UnB), Tatiane Folchini dos Reis (IFSC), Osilene Maria de Sá e Silva da Cruz (INES), Alexandre Melo de Sousa (UFAC), Cristiane Batista do Nascimento (UnB), Fernanda Beatriz Caricari de Moraes (INES), José Carlos de Oliveira (UFU), Layane Rodrigues de Lima (UFG).

<sup>157</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/live/7bvV8n0QfYg?feature=share>. Acesso em: 12 jan. 2023.

De acordo com FARIA-NASCIMENTO *et al.* (2021), a obra foi organizada em seis volumes. No Caderno Introdutório (cor violeta), consta a concepção teórico-metodológica da proposta, assim como os referenciais básicos e complementares que orientaram sua elaboração. O Caderno I (cor verde), apresenta a proposta curricular para o ensino de estudantes matriculados na educação bilíngue de surdos na Educação Linguística Infantil (1 ano e 7 meses a 5 anos)<sup>158</sup>.



Figura 41: Proposta Curricular – Caderno introdutório e Caderno I  
Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br>

Na sequência, os Cadernos II (cor azul), III (cor amarela) e IV (cor laranja), apresentam a proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na educação bilíngue de surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e EJA (1º segmento), nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e EJA (2º segmento) e no Ensino Médio (1º ao 3º ano) e EJA (3º segmento), respectivamente.

Por último, o Caderno V (cor vermelha), apresenta a proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na educação de surdos no Ensino Superior (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021).

<sup>158</sup> De acordo com a BNCC a Educação Infantil divide-se em três etapas: bebês (zero a 1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Na primeira etapa da Educação (linguística) Infantil, destinada aos bebês surdos, período correspondente à creche 1, prioriza-se a aquisição linguística em língua de sinais valorizando o acesso exclusivo à Libras. Isso posto, o Caderno I atende a proposta curricular para a Educação Linguística Infantil, distribuída nas etapas creche 2 (crianças bem pequenas) e pré-escola (crianças pequenas). (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021).

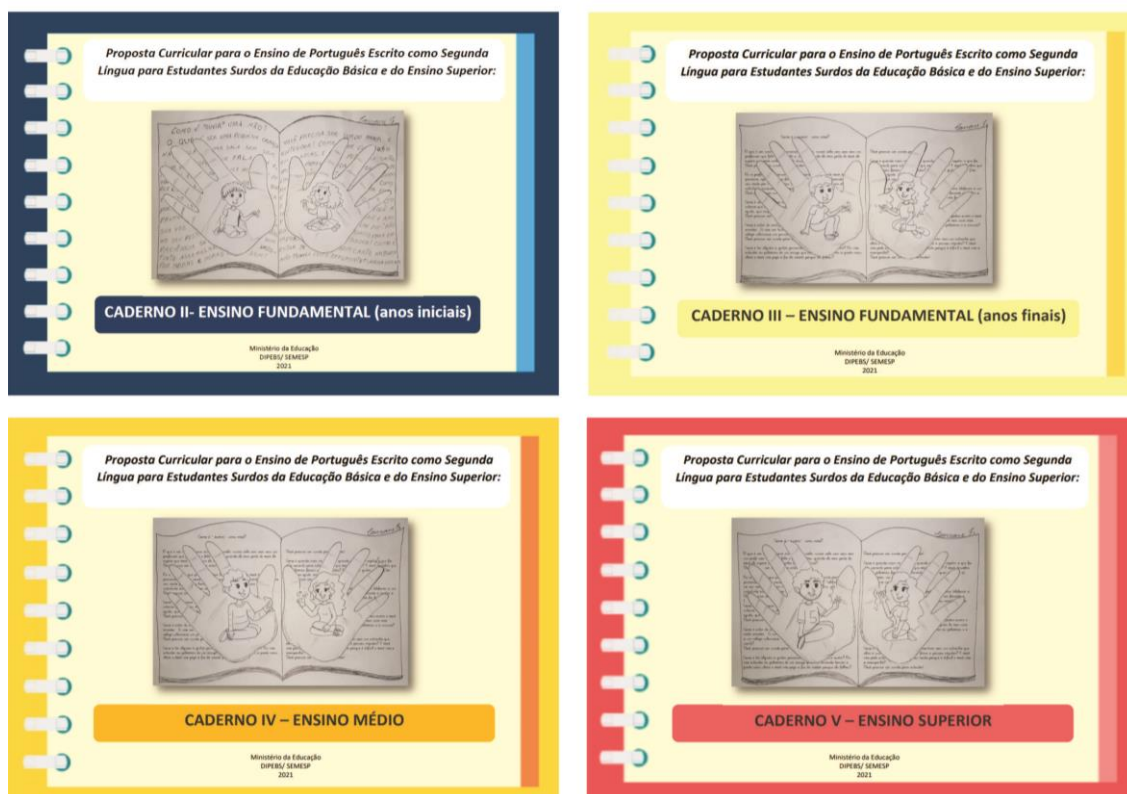


Figura 42: Proposta Curricular – Cadernos II, III, IV e V

Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br>

Com o intuito de informar, mas sem a pretensão de tecer uma análise acerca da proposta curricular apresentada, pois essa tarefa foge do escopo e dos limites impostos a esta pesquisa, compartilho a maneira como os autores a descrevem (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021, p. 23, grifos dos autores):

A proposta curricular leva a uma proposta **BILÍNGUE**, porque há duas línguas envolvidas, uma língua de mediação, a Libras, e a outra língua de instrução, o português escrito; **VISUAL**, porque respeita a visualidade dos surdos; **FUNCIONAL**, porque se atém ao ensino da língua em uso por meio de práticas de leitura e da escrita; **CONTEXTUALIZADA**, porque parte da realidade do estudante e de textos vivenciados; **AUTÊNTICA**, porque envolve a escolha de textos de diferentes gêneros textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português; **INTERCULTURAL**, porque abrange o conhecimento da sua cultura e da cultura do outro; **DIALÓGICA**, porque abrange a interação do professor com os estudantes e dos estudantes entre si, em Libras e em português escrito; **MULTISSEMIÓTICA**, porque inclui diversas representações linguísticas e paralinguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais; e, por fim, **CONTRASTIVA**, porque apresenta as semelhanças e as diferenças entre a Libras e o português.

A título de provocação, quero apenas pontuar que da maneira como a política está construída, “A escola bilíngue para surdos já parte da premissa de que a Libras e a Língua Portuguesa escrita sejam gramaticalizadas e sejam estudadas também como matéria.”

(VIEIRA-MACHADO; RODRIGUES; CARVALHO, 2022, p. 755). Sem desconsiderar essa função primária atribuída à escola e visivelmente contemplada na “Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na Educação Bilíngue de Surdos na Educação Básica e no Ensino Superior”, é importante lembrar que a escola bilíngue almejada pelo coletivo de surdos sinalizantes da Libras não é “[...] apenas um lugar com duas línguas, mas sim um espaço de uma relação educativa que faça com que os sujeitos surdos sejam capazes de vir ao mundo.” (VIEIRA-MACHADO; RODRIGUES; CARVALHO, 2022, p. 759).

Para não me estender ainda mais, porque entendo que uma análise acerca da oferta da educação bilíngue de surdos com base nas diretrizes operacionais e curriculares seria agora impraticável, já que escrevo este texto antes mesmo de seus efeitos serem conhecidos no contexto da prática, gostaria apenas de destacar, assim como Vieira-Machado, Rodrigues e Carvalho (2022, p. 746), que “A cada passo legal, iniciado há vinte anos com a conhecida “Lei de Libras” (Lei nº 10.436/2002), a educação bilíngue passa a se tornar realidade nas práticas institucionais.”

No entanto, nos cabe pensar mudanças que escapem ao doutrinamento e a simples redundância do repetir o já consolidado oficialmente. Isso posto, sou da mesma opinião de Skliar (2001, p. 12-13),

[...] que a/s mudança/s devem não apenas iniciar através de uma mudança textual, senão mediante uma transformação de códigos pedagógicos tais como o currículo escolar, os programas na formação de professores, a mudança desde a horizontalidade para a transversal idade didática, entre outros códigos.

Pois parece-me, assim como para o autor,

[...] que a questão da/s mudança/s assim entendidas, subordina o significado da Educação ao de laboratório pedagógico, aonde professores, alunos, pais e comunidade se constituem apenas em instrumentos ao serviço das mudanças e aonde surge com particular ênfase o papel do especialista como agente essencial da/s mudanças. (SKLIAR, 2001, p. 13).

Em fala proferida durante a audiência pública do Senado Federal, em 09 de novembro de 2022, a Diretora de Políticas Educacionais e Linguísticas da Feneis, Flaviane Reis, declara:

Existe uma preocupação muito grande de como funcionaria a estrutura dessas escolas nos Municípios. Então, o papel seria o de criar propostas nas secretarias de educação municipais e estaduais; criar centros, diretorias ou departamentos específicos para orientar a educação bilíngue de surdos. E os estados poderiam controlar, orientar essa educação aos municípios, facilitando assim a articulação

mais específica desses centros educacionais bilíngues, interagindo e articulando em todo o Brasil, oferecendo essa proposta. E qual seria o papel do CNE em todo esse processo? [...] ouvir as propostas das diretrizes apresentadas pelas lideranças surdas, assegurando o texto já preparado pelo grupo de trabalho [...] é necessário que o CNE ouça esse grupo de trabalho, essas lideranças, nós doutores surdos representantes da comunidade surda brasileira, [...] porque nós doutores surdos já temos pesquisas científicas na educação superior que embasaram essas diretrizes. A diretriz tem 70 páginas. A Feneis já entregou isso ao CNE, já está pronto, isso já aconteceu. (SENADO FEDERAL, 2022, p. 8).

Em termos de concretização, ao reconhecer que as secretarias municipais e estaduais precisam criar propostas, centros, diretorias ou departamentos específicos para orientar a educação bilíngue de surdos, os interlocutores envolvidos nesta pesquisa avaliam que no momento presente, tornar as escolas bilíngues de surdos uma realidade, é um ideal com alcance limitado.

Aos poucos, vão surgindo iniciativas de parlamentares, pesquisadores e profissionais da educação, de juntamente com a comunidade surda, organizarem e apresentarem propostas para criação de uma política local de educação bilíngue de surdos às secretarias estaduais e municipais de ensino. Como foi o caso do Distrito Federal (Lei nº 5.016/2013), Minas Gerais (Lei nº 23.773/2021) e dos municípios de São Paulo/SP (Decreto nº 52.785/2011)<sup>159</sup>, Rio de Janeiro/RJ (Lei nº 8.383/2019) e Guarulhos/SP (Lei nº 7.795/2019)<sup>160</sup>, para citar alguns.

Mas, se levarmos em consideração a vastidão do território brasileiro, hoje composto pelo Distrito Federal e por 5.570 municípios situados em 26 estados, haveis de convir que as medidas locais para criação de políticas subnacionais na perspectiva bilíngue são esporádicas. Por hora, em razão da recente vigência da Lei nº 14.191/2021, das peculiaridades político-administrativas próprias de cada um dos entes federados, da ausência de conhecimento técnico, da carência de recursos materiais e humanos e do desconhecimento ou da baixa demanda de estudantes surdos, sobretudo nos municípios de pequeno porte, a expectativa é de que as escolas bilíngues sejam criadas pelo menos nas capitais ou em grandes centros urbanos.

Fazendo menção as declarações de Neivaldo Zovico, Vinícius Schaefer, Maristela Bento e Rosely Lucas, é possível enumerar os vários problemas dessa natureza que afetam as instituições desde a Educação Básica até o Ensino Superior:

---

<sup>159</sup> Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-52785-de-10-de-novembro-de-2011>. Acesso em: 12 jan. 2023.

<sup>160</sup> Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/g/guarulhos/lei-ordinaria/2019/780/7795/lei-ordinaria-n-7795-2019-dispoe-sobre-criacao-de-classes-de-educacao-bilingue-para-surdos-na-rede-municipal-de-ensino>. Acesso em 12 jan. 2023.

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** A cidade de São Paulo, aqui na prefeitura, **aqui na capital, tem uma política né de escola bilíngue** e escola inclusiva, agora **as escolas do interior, das cidades mais afastadas, elas não tem essa política né** e algumas escolas foram sendo fechadas por falta de verba e a gente sabe que:: **as salas bilíngues para surdos tem que ter de 5 a 10 alunos surdos**, mas **o governo acha que isso é muito gasto** com a educação bilíngue para surdos e a inclusão é mais barata, então pra economizar verba eles investem na inclusão, que é só você colocar o aluno surdo ali numa sala regular e contratar um intérprete [...]

**Vinícius Schaefer/SP (20/11/2020):** Eu pude até procurar em alguns lugares, mas não tem escola bilíngue, **o que a gente tem é escola bilíngue municipal**, o que o estado defende é a inclusão. Às vezes acaba faltando intérprete, porque **o estado não está preocupado::** como posso dizer? Não tem sensibilidade. Por exemplo: **uma cidade do interior, bem pequenininha, bem lon::ge, que tem uns 5 mil habitantes, não tem nenhum profissional de interpretação e tradução ali**, como que o surdo vai estudar numa escola inclusiva? É difícil, é um grande desafio né?

**Pesquisadora (17/11/2020):** E não tem uma chance ou interesse [...] de multiplicar essas escolas bilíngues?

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** Mas não tem jeit::to, sabe por quê? Por causa do **número de surdos que é pequeno; não justifica, porque a escola bilíngue é uma escola Cara** [...] vão ficar pequenos núcleos, não precisa disso. **O ideal seria uma escola só e DAR pra essa escola os recursos** de transpor::te né? De::: ((pequena pausa)) profissionais habilitados direitinho né, o remanejamento pra essa escola desses profissionais né, mas é o tal negócio [...]. E assim::, o que se recebe por aluno, por número de aluno é tão pouco [...] se segurar nessa questão de verba por número de aluno, a gente não teria feito nada nessa escola. [...] então **a gente fez muitas fes::tas, né; a gente foi atrás de deputa::do, é de::** ((pequena pausa)) **senado::res, buscando recursos** pra escola né, a escola era muito ruim na época e a gente precisava melhorar muita coisa lá [...] como a escola abriu no mês de julho ela não participou do planejamento né, ela não:: não tinha verba prevista pra escola integral e a gente começou SEM a verba, entendeu? [...] a gente fez o documento, encaminhou, eles ((supervisores da SEEDF)) vieram, viram acontecer as atividades né, com **muitas parcerias que a gente estabelecia pra essa escola** [...] então a gente recebeu a verba da escola integral::, verba pro Ensino Médio, básico 1, básico 2; eh: **corria atrás de verba pra poder mesmo construir muitas coisas dentro da escola**, porque os meninos não tinham uma qua::dra, [...] a cantina não tinha condição de atender né, [...] a noite nós tínhamos os surdos [...] que vinham do trabalho direto e a gente entendia que aquela escola precisava oferecer o jantar:: [...]. **A gente começa::va e chamava a Secretaria pra VER e aí eles entendiam a necessida::de e aí eles resolviam** tudo pra gente, então éh:: mas não é fácil não [...] antes era uma escolinha que recebia oito mil de PDAF né? eu sai da escola ela tava recebendo sessenta e dois mil de PDAF ((Programa de Descentralização Financeira e Orçamentária))<sup>161</sup>.

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** No âmbito federal nós temos algumas legislações que garantem né? [...] **quando eu cheguei aqui na universidade tinham dois intérpretes** pra quatro pessoas surdas, dois alunos e dois professores, e aí foi uma luta, foi Uma luta e a gente não desistiu, a gente questiona::va e **a gente pediu pra criar uma resolução que detalhasse a presença, a função e isso foi com mui::ta luta** e hoje temos sete intérpretes aqui na universidade e isso é uma forma de reconhecimento [...] **no âmbito estadual tem que ter uma lei pra garantir o intérprete, seja na educação inicial, na Educação Infantil, no**

<sup>161</sup> Instituído pela Lei nº 6.023, de 18 de dezembro de 2017, O Programa de Descentralização Financeira e Orçamentária (PDAF) disponibiliza recursos financeiros em caráter complementar e suplementar diretamente às unidades escolares e coordenações regionais de ensino da rede pública do Distrito Federal. Fonte: <https://www.educacao.df.gov.br/nossa-rede-pdaf/>. Acesso em: 13 jan. 2023.

**curso Superior, seja onde for.** Aqui na na:: UEMG, que é a universidade do estado de Minas Gerais a gente tem muita dificuldade, mas eu não sei em detalhes [...]

Considero esses depoimentos muito pertinentes, pois nos levam a refletir os desafios enfrentados por aqueles que se desdobram no sentido de operacionalizar a oferta de uma educação, de fato, bilíngue para os estudantes surdos que demandam a interlocução em Libras em seu processo de escolarização.

Há notoriamente custos adicionais, uma série de ações extra institucionais para arrecadação de fundos, a necessidade permanente de convencimento, pautado em resultados para que as verbas públicas sejam investidas, problemas estruturais de ordem física (prédios inadequados), administrativa (mapeamento da demanda, recondução de profissionais, criação/regulamentação dos cargos de professor bilíngue, professor de Libras, tradutor e intérprete de Libras-Língua Portuguesa) e, evidentemente, material (falta de espaços, falta de verbas, falta de profissionais comprovadamente bilíngues).

Assim, nos perguntamos: como esse desejo de realidade pode sair do campo de um grupo pequeno de surdos para ganhar outros tantos surdos e não surdos pelo Brasil afora? [...] Como se construirá a realidade desejada e, permanentemente, fadada, felizmente, a continuar ser desejo de realidade? (VIEIRA-MACHADO; RODRIGUES; CARVALHO, 2022, p. 749).

Em termos de estruturação da política, Rodrigo Rosso faz analogia à construção de uma casa e afirma: Nós temos uma base legal, mas a operacionalização para a consolidação da modalidade Educação Bilíngue de Surdos, requer inúmeras próximas ações para ser concretizada.



Figura 43: Estruturação da oferta da Educação Bilíngue de Surdos

Fonte: SESLIBRAS UFPE - <https://www.youtube.com/live/YjCanuCfd-Q?feature=share>

Analisando a metáfora utilizada pelo então diretor da Dipebs, penso que com a contribuição dos participantes desta pesquisa, obtivemos até aqui, pistas concretas para presumir um inédito viável. Elencada como uma providência imediata, abordo agora a necessidade de formação com vistas à ampliação do número de profissionais especializados e qualificação do serviço prestado nas instituições públicas e privadas de ensino básico e superior distribuídas ao longo de todo o território nacional.

#### **5.2.4 Demanda por profissionais surdos e ouvintes comprovadamente bilíngues**

Valendo-me da análise de Albres (2011, p. 1803) acerca das operacionalizações para a contratação de profissionais especializados, necessária para a efetivação da oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, também tenho a impressão de que sob o argumento de estarmos ainda em processo de construção de uma perspectiva educacional bilíngue de surdos, o discurso “[...] não fazemos da forma adequada, mas isso é melhor do que nada”, tem se tornado uma justificativa recorrente para explicar a falta de qualidade no serviço ofertado no âmbito das instituições públicas e privadas das redes estaduais e municipais de ensino.

Não obstante a exigência de que os professores atuantes na modalidade Educação Bilíngue de Surdos sejam “[...] bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior” (BRASIL, 2021), as normativas para inserção da disciplina Libras nos cursos de licenciatura, por exemplo, não vem de hoje. A norma está estabelecida desde a publicação da “Lei da Libras” (Lei nº 10.436/2002), no Artigo 4º e reiterada pelo Decreto nº 5.626/2005.

Somado a isso, a inclusão do tradutor e intérprete de Libras no quadro funcional das instituições de ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, está prevista como obrigatória para o sistema de ensino federal e recomendada aos sistemas distrital, estaduais e municipais, desde um ano da publicação do Decreto nº 5.626/2005.

Nesse sentido, considerando que os diálogos com os interlocutores da presente pesquisa foram realizados entre setembro de 2020 e março de 2021, para falar ao menos em consolidação da política educacional na perspectiva inclusiva, cujo o serviço de tradutor e intérprete de Libras e Língua Portuguesa é compreendido como uma forma de garantir a “educação bilíngue” de surdos em escolas comuns, é possível afirmar que os sistemas distrital, estaduais e municipais de ensino tiveram um tempo razoável para providenciar a presença do referido profissional nas respectivas instituições de ensino.

Mas, na prática, como já anunciado por Rosely Lucas, Vinícius Schaefer, Clarissa Fernandes e Neivaldo Zovico, o que ainda encontramos são situações como: inexistência de

tradutor e intérprete de Libras para atuar nas escolas municipais e estaduais instaladas em pequenos municípios, falta de regulamentação da profissão no âmbito dos sistemas estaduais e/ou municipais, regulamentações arbitrárias, como é o caso da legislação referente à carreira do professor interlocutor de Libras de São Paulo – em que fica evidente o uso que o sistema estadual faz da flexibilidade da norma federal para agir conforme a própria vontade –, folhas de pagamento mirradas e condições de trabalho lastimáveis e incapazes de atrair profissionais bem formados para atuar no âmbito do magistério. Atentemo-nos novamente ao que eles dizem:

**Vinícius Schaefer/SP (10/11/2020):** [...] o estado não está preocupado:: como posso dizer? Não tem sensibilidade. Por exemplo: **uma cidade do interior, bem pequenininha**, bem lon::ge, que tem uns 5 mil habitantes, **não tem nenhum profissional de interpretação e tradução ali** [...]

**Rosely Lucas/MG (09/03/2021):** [...] a percepção que eu tenho de hoje da rede estadual, [...] a gente não tem intérprete constantemente; **a contratação de intérprete que acontece é ruim** ((se aproxima bastante da câmera para enfatizar)), é delica::do; assim, **existe uma banca, mas no interior essa banca:: ela feita por urgência né**, a gente já tem vários recursos no Ministério Público [...]

**Clarissa Fernandes/MG (21/10/2020):** [...] tivemos dificuldade com relação à questão dos profissionais tradutores e intérpretes que trabalharam na conferência, **por questão de ãh:: orçamento, de licitação, não tínhamos profissionais competentes, que tinham competência tradutória** [...] não eram profissionais, **eles tinham conhecimento BÁsico em língua de sinais** e nós íamos discutir questões importantíssimas, questões de políticas educacionais, de políticas públicas [...]

[...]

Éh::, agora com a pandemia o movimento recorreu de novo à Secretaria do Estado da Educação, porque **na educação remota o intérprete na janela:: insignificante, ninguém conseguia enxergar ele daquela forma**, o intérprete não tinha proficiência em língua de sinais [...]

**Pesquisadora (20/11/2020):** [...] dentro da política de São Paulo, além dessa questão do interlocutor e das salas de recursos específicas, tem mais alguma diferença que te chama atenção? Que te incomoda ou que te surpreende e você gostaria de comentar?

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** Por exemplo: o governo contrata intérpretes, fica preocupado em cumprir a lei, aí **existem as licitações que o governo faz, aí as empresas pra participar das licitações elas contratam qualquer tipo de profissional** por conta das verbas que as empresas ganham do governo. E os intérpretes não são qualificados! [...] **A gente precisa de uma banca avaliadora, é algo muito importante, o principal, é URgente** [...]. Muitas empresas tem esse interesse [...], mas eles não são uma empresa de interpretação, aí eles correm pra fazer esse processo, **pagam um salário mí::nimo pros intérpretes que eles estão contratando, só pra ganhar a licitação**. É como se fosse um quebra-galho. [...] Isso é muito complicado, a gente precisa de qualidade e bons profissionais para atender os surdos, entendeu?

**Pesquisadora (20/11/2020):** Não sei se você acompanha a realidade do Ensino Superior também. Como está em São Paulo?

**Neivaldo Zovico/SP (20/11/2020):** [...] **na USP falta mui::to intérprete**, quando a gente vai estudar lá **tem que entrar com processo pra conseguir, na Unesp e na Unicamp também**.

Nas faculdades particulares, por exemplo, ahh, eles colocam intérprete com uma facilidade, mas o intérprete é extremamente ineficaz, a interpretação é horrível e eles ganham muito pouco. **As faculdades pagam salário baixo pra esses profissionais, há uma rotatividade muito grande e o surdo muitas vezes não entende o que ele está interpretando.** Às vezes eu vou atrás das faculdades pra saber como é que está o trabalho dos intérpretes, eu dou minha opinião: “Olha, está muito ruim”, e as faculdade ficam bravas, porque **acham que o surdo tem que aceitar.** E os surdos me procuram: “Olha, o intérprete da minha faculdade é ruim, me ajuda”. Aí vou atrás [...] às vezes, **os surdos falam que tem medo de reclamar do intérprete e perder.**

Para citar o exemplo de São Paulo, em uma investigação realizada no âmbito da rede estadual, Albres (2011, p. 1803) constatou a disseminação de uma concepção de que na “[...] capital precisa-se de ótimos intérpretes, super competentes e para o interior do estado qualquer profissional com uma competência menor serve”.

Do meu ponto de vista, as declarações de Neivaldo e Vinícius parecem não só reforçar, mas indicar a permanência desse cenário em São Paulo. Tal qual acontece em Minas Gerais, se tomamos por parâmetro o depoimento de Rosely: “a gente não tem intérprete constantemente; a contratação de intérprete que acontece é ruim”.

Dito isso, faço das indagações de Albres (2011, p. 1803), também as minhas: “Que distinção é essa que se faz nos critérios de seleção para credenciamento que contribuem para a confirmação dessas diferenças? Onde ficam os princípios de igualdade de educação?”.

E essa questão é pertinente para refletir as discrepâncias que existem entre as instituições federais e as públicas e privadas distrital, estaduais e municipais de ensino básico e superior, no que tange ao provimento do serviço de tradução e interpretação da Libras, pois, como bem observam Salvador e Lodi (2018), se considerarmos os termos do Artigo 21 do Decreto nº 5.626/2005, a obrigação de dotar as instituições com tradutores e intérpretes de Libras se limita ao sistema federal de ensino. Quanto aos sistemas distrital, estaduais e municipais de ensino, o documento orienta que busquem implementar as mesmas medidas, sem lhes atribuir o caráter de obrigatoriedade.

A respeito das providências tomadas no âmbito dos sistemas estaduais de ensino, sem aprofundar-me nos imbrólios relativos às licitações para contratação do serviço de tradução e interpretação Libras-Língua Portuguesa, que segundo Neivaldo e Clarissa tem ocasionado a concorrência entre empresas especializadas e não especializadas, fazendo com que essas últimas ganhem a concorrência por meio de práticas indecorosas, tais como contratar profissionais sem competência tradutória por baixos salários, com a intenção de baratear os custos para ganhar a disputa, destaco o quanto essa alternativa adotada pelas esferas administrativas das instituições de ensino pode prejudicar o processo formativo dos

estudantes surdos, visto que seus direitos linguísticos e educacionais são imprecisamente garantidos.

Trago como exemplo, os problemas identificados no âmbito das universidades públicas estaduais e instituições privadas de ensino nos estados de Minas Gerais e São Paulo. Com base nas declarações de Neivaldo e Rosely, é possível constatar que diferentemente do que ocorre nas universidades federais como UFSJ e UFMG – que respondem ao Decreto nº 5.626/2005 –, no caso das universidades estaduais, como USP, Unicamp, Unesp, UEMG, a falta de normativas que garantam a presença do tradutor e intérprete nas instituições e detalhem sua função, acarreta uma série de complicações, a começar pelo acionamento do Ministério Público, devido à falta de acessibilidade. Ação que, obviamente, provocará penalidades e como forma de evitá-las, as instâncias administrativas responsáveis pelas instituições em questão, promovem contratações urgentes, temporárias, barateadas. Como resultado desse processo, temos má qualidade no serviço prestado e, conseqüentemente, prejuízos para o acadêmico surdo.

Quanto às universidades privadas, adotam medidas de contratação que envolvem salários não atrativos e a ausência de banca avaliadora da competência tradutória dos candidatos às vagas, o que, conforme Neivaldo, gera qualidade insatisfatória, rotatividade de profissionais, deixando transparecer a concepção existente de que para atender a lei, qualquer profissional serve, independentemente se o graduando e o pós-graduando surdo estão sendo lesados.

Ademais, Albres (2011, p. 1804) assevera que além de a grande maioria dos tradutores e intérpretes serem contratados sem a devida qualificação, são levados a assumir a função durante todo o período de atividades escolares e/ou acadêmicas, sem intervalos. Em suas palavras: “Pensa-se que esses profissionais seriam “máquinas de traduzir” que atenderiam aos alunos surdos. Espera-se que o intérprete seja um mediador ou interlocutor e que resolva todos os problemas de comunicação e aprendizagem desse alunado.”

Mediante essa conjuntura, tenho que concordar com Albres (2011, p. 1805):

Quando a proposta de inclusão é feita sem estruturação, sem profissionais especializados de fato para a sua implementação, constatamos que outros fatores estão em jogo. Essa aplicação extrapola os aspectos legais já garantidos, sendo determinada por questões de ordem política e econômica e dependentes da consciência dos profissionais envolvidos.

Considerando que diferentemente do que sugere a o Decreto nº 5.626/2005, existem estados com o porte de São Paulo e Minas Gerais, que não estão buscando adotar medidas

similares àquelas obrigatórias no âmbito das instituições federais, “Espero que consigamos reverter esse estratagema paliativo de credenciamento e contratação sem formação que tem sério risco de tornar-se a norma e transforma-se em legítimo dentro do discurso pedagógico.” (ALBRES, 2011, p. 1805).

Afinal, se pensarmos no cumprimento do primeiro e segundo parágrafos do Artigo 28 da LBI (Lei nº 13.146/2015), não há mais brechas para subterfúgios. Disposta na sequência, a referida normativa

**Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:**

**XI formação e disponibilização** de professores para o atendimento educacional especializado, **de tradutores e intérpretes da Libras**, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

§ 1º **Às instituições privadas**, de qualquer nível e modalidade de ensino, **aplica-se obrigatoriamente o disposto** [no inciso] [...] XI [...] do caput deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

§ 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, grifos meus).

Em relação aos prazos para que as instituições públicas e privadas providenciem formação e disponibilização de tradutores e intérpretes de Libras comprovadamente proficientes para atuar na Educação Básica, sendo necessário ainda, atestar formação em nível superior, prioritariamente, em Tradução e Interpretação em Libras, para atuar no Ensino Superior, cumpre observar que apesar de aprovada em 6 de julho de 2015, a LBI entrou em vigência somente 180 dias após a aprovação, quer dizer, em 02 de janeiro de 2016.

Além do mais, foi determinado pela própria lei que os parágrafos primeiro e segundo do Artigo 28 passariam a vigorar somente após 48 meses de sua vigência, ou seja, janeiro de 2020. Nesse sentido, tenho agora que concordar que as determinações são bastantes recentes, mas o alargamento do prazo foi disposto justamente com o intuito de dar condições aos sistemas de ensino se organizarem para o cumprimento da norma.

Quanto ao fato de o Artigo 60-B da Lei nº 14.191/2021, ordenar aos sistemas de ensino assegurarem professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior e condicionar o processo de contratação e atuação a avaliações para verificação da proficiência (BRASIL, 2021), considero essa previsão como um passo importante, pois, em

termos de legislação, o Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 e, como efeito, a estratégia 4.7 do PNE (2014), acabavam destituindo os estados e municípios da responsabilidade de incluir professores bilíngues em seus quadros, visto que até então, sujeitas ao decreto, apenas as instituições federais eram apontadas como responsáveis para tal providência, a saber:

Art. 22. As **instituições federais** de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - **escolas e classes de educação bilíngue**, abertas a alunos surdos e ouvintes, **com professores bilíngues**, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; (BRASIL, 2005, grifos meus).

A título de complementação da análise, é válido recapitular que no processo de recontextualização da estratégia 4.7 do PNE, para composição das respectivas estratégias dos planos de educação do Distrito Federal, Minas Gerais e São Paulo, o Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 foi descartado.

No caso do PEE-SP, a opção pela atuação do professor interlocutor de Libras ficou evidente, embora suas funções e formação não coincidam com as de um professor bilíngue. Quanto ao PEE-MG, na medida em que seus autores optaram por substituir os termos do referido decreto pelos termos do inciso IV do Artigo 28 da LBI, em que consta a “[...] oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” (BRASIL, 2015), também geraram incertezas quanto à garantia da presença de professores bilíngues no ensino bilíngue de surdos.

Por fim, quem mais se aproximou da recomendação federal foi o PDE, na medida em que a estratégia 4.14 dispõe sobre a garantia da oferta de educação bilíngue aos estudantes surdos em conformidade com a Lei Distrital nº 5.016/2013, na qual há um detalhamento do quadro de profissionais especializados, incluindo professores bilíngues em cada área do conhecimento.

Levando em consideração que conforme os termos da Constituição Federal, da LDB e do PNE, a operacionalização da oferta da Educação Básica deve acontecer em regime de colaboração e que na divisão das atribuições os municípios e, complementarmente, os estados, são os responsáveis pela concretização da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como, então, garantir a atuação de professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior nas escolas municipais e estaduais?

Compreendo, com base no Artigo 5º do Decreto Federal nº 5.626/2005, que o professor bilíngue designado para atuar na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental de que tratam as normas – Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, estratégia 4.13 do PNE e Artigo 60-B da Lei nº 14.191/2021, é aquele com formação “[...] em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.” (BRASIL, 2005).

Com suporte dessa interpretação, ao realizar uma consulta no sistema eletrônico e-Mec<sup>162</sup>, para obter informações referentes ao índice de oferta de cursos de pedagogia bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) no Brasil, cheguei ao resultado de que, ao menos em termos de cadastramento oficial sob a nomenclatura pedagogia bilíngue, contamos com duas instituições de ensino superior provendo esse tipo de formação no país, a saber: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – câmpus de Aparecida de Goiânia e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) – câmpus de Palhoça.

Não obstante, com a pista de que Patrícia Rezende, participante desta pesquisa, é docente do curso de pedagogia bilíngue oferecido pelo Departamento de Ensino Superior (Desu) do Ines, no Rio de Janeiro, também foi possível identificar no sistema e-Mec, a partir da busca pelo seletor “instituição” e uso do descritor “Ines”, a existência do curso pedagogia bilíngue cadastrado sob a nomenclatura pedagogia.

Promovida pelo Ines, a graduação em pedagogia bilíngue é oferecida tanto na modalidade presencial na Unidade Sede, quanto na modalidade Educação a Distância (EaD) em dez polos vinculados à instituição, sendo eles: Polo Ines/UFC, Polo Ines/IFG, Polo Ines/UFGD, Polo Ines/Uepa, Polo Ines/UFPR, Polo Ines/UFRGS, Polo Ines/UFLA, Polo Ines/IFSC, Polo Ines/Ifesp e Unidade Sede (Ines/RJ).<sup>163</sup>

Similar ao cadastramento de estudantes no Censo Escolar, depreendo dos dados obtidos no e-Mec, a necessidade de instauração de indicadores para um registro mais apurado dos cursos de pedagogia bilíngue (Libras e Língua Portuguesa), pois pude averiguar que os descritores pedagogia bilíngue e pedagogia Libras e Língua Portuguesa não permitem acesso ao mapeamento real da oferta do curso no país, computando as instituições públicas e privadas e as modalidades presencial e EaD.

---

<sup>162</sup> Em funcionamento desde 2007, o e-Mec é um sistema eletrônico no qual as instituições de educação superior fazem o credenciamento e o recredenciamento, buscam autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/e-mec-sp-257584288>.

<sup>163</sup> Fonte: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2023. Polos EaD: Universidade Federal do Ceará (UFC), Instituto Federal de Goiás (IFG), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade do Estado do Pará (UEPA), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Lavras (UFLA), Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Instituto Federal de São Paulo (Ifesp) e Unidade Sede (Ines/RJ).

Ao problematizar a questão da nomenclatura de cursos de pedagogia bilíngue (Libras e Língua Portuguesa), Giroto, Cicilino e Poker (2018, p. 787), afirmam que a ausência do termo bilíngue na denominação do curso pode servir para justificar, por exemplo, o despreparo tanto dos professores, quanto da instituição para trabalhar na perspectiva bilíngue. Por outro lado, as autoras ponderam que o emprego da denominação do curso de pedagogia acompanhado do termo bilíngue pode “[...] ocasionar equívocos e levar ao entendimento de que na proposta do curso prevalece a ideia de que, para ser considerado bilíngue, bastaria ter a Libras como uma língua de instrução e o português escrito como segunda língua.”

Dito isso, ao tratar das especificidades que envolvem a formação de um pedagogo, Giroto, Cicilino e Poker (2018, p. 787) asseveram que em razão das singularidades linguísticas dos estudantes surdos e com vistas ao que propõe a proposta educacional bilíngue, a necessidade de os professores que atuarão nessa modalidade de ensino serem fluentes em Libras e terem conhecimento acerca das metodologias de ensino do português escrito como segunda língua é indispensável, porém insuficiente. Para as autoras, além desses requisitos, a formação do pedagogo bilíngue deve abarcar “[...] toda a questão da cultura surda, da alfabetização do surdo, da história da educação e dos movimentos sociais surdos, da organização e funcionamento das escolas e classes bilíngues.”

Quero acreditar que frente o amplo desejo de que as pessoas surdas possam “viver a surdez-experiência em sua plenitude linguística” (VIEIRA-MACHADO; RODRIGUES; CARVALHO, 2022, p. 748), experienciando a imersão na Libras em escolas e classes bilíngues desde a Educação Infantil, haja um número maior de cursos para formação de professores bilíngues dispersos pelos estados e municípios que compõem o território brasileiro. Pois, se o parâmetro da formação estiver limitado aos dados obtidos no e-Mec, há indícios concretos de que o sistema educacional brasileiro não tem professores bilíngues em número suficiente para atuar na ponta da Educação Básica e fazer a educação bilíngue de surdos acontecer.

Concordo com Rodrigo Rosso (Dipebs) e Flaviane Reis (Feneis), que a criação de propostas bilíngues, centros, diretorias ou departamentos de educação bilíngue de surdos no âmbito das secretarias municipais e estaduais de educação é uma providência a ser tomada com urgência, porque é preciso estruturar a oferta com base nas condições locais para encontrar alternativas de efetivar as ações. Pensar, por exemplo: Nas escolas e classes bilíngues (Educação Infantil e anos iniciais), poderiam atuar profissionais com pedagogia e pós-graduação em educação bilíngue de surdos? Poderiam existir convênios em que os estados se responsabilizam pelo provimento de professores bilíngues para atuar em escolas

bilíngues multimunicipais? Poderiam ser criados programas em que os estados, em parceria com as universidades estaduais e entidades representativas da comunidade surda capacitem docentes das redes públicas estadual e municipais? Perguntas que lanço como provocação e não pretendo responder.

Um outro ponto é a atuação de professores bilíngues (Libras e Língua Portuguesa escrita) com formação nas diferentes áreas do conhecimento nas escolas e classes bilíngues. Essa alternativa está prevista na Lei Distrital nº 5.016/2013, mas considerando as especificidades da formação, quais as chances desse perfil profissional abranger as escolas e classes bilíngues em plenitude? Será que essas vagas são/serão preponderantemente preenchidas por professores surdos? Quais as chances de materialização da docência da história, geografia, matemática, física, química, inglês, arte, educação física, etc., em Libras?

Ao serem provocadas sobre essa questão, Patrícia Rezende, Clarissa Fernandes e Maristela Bento declaram:

**Patrícia Rezende (17/09/2020):** [...] Mas aí o problema também... precisa de professor de matemática, de história, de física... não tem! Agora **a maioria é formado no curso de Letras-Libras ou Pedagogia Bilíngue, a maioria dos surdos**. Eles tinham que se formar nas disciplinas, em geografia, **eles não querem, eles não querem**::, e aí? Então o problema principal é BÁSICO, a formação BÁSICA desses professores... O curso de Letras-Libras já começou em 2006, pedagogia bilíngue começou a pouco tem::po, tem polos, pouquíssimo tempo, entendeu?

**Clarissa Fernandes/MG (13/10/2020):** Então, eu conheço vários intérpretes que são formados em história, pedagogia, biologia, matemática. Tem vários professores já de Libras, também que são formados em outras áreas. Mas aí, o que acontece? Falam: “Aí, **não quero trabalhar em escola estadual, municipal**”. Dependendo do local, às vezes, é bom, mas eles falam: “Ah, ali vai ser difícil, é perigoso”. Então **preferem trabalhar como intérpretes**. Muitas vezes: “Ah, é escola de surdos? Eu quero, eu aceito”; [...] às vezes **não tem esse cargo professor bilíngue** hoje né?

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** [...] um problema que o pessoal vai ter que enfrentar é a **falta de professor de área específica especializado em Libras**. [...] porque quando ela ((a escola bilíngue)) abriu eu lembro que a gente ficou sem cinco professores e foi muito difícil, e aí o que a gente tem feito? O que essa escola tem mexido na realidade né? E é muita gente querendo e estudando e se especializando também em Libras né? A a questão do surdo, o pessoal fala: “Ah:: tem que ser uma escola só de surdos [...] **eu não consigo ver uma escola bilíngue que tenha** só surdos, que tenha **SÓ professor surdo**, mesmo porque **nós não temos surdos pra TODAS as disciplinas que nós temos dentro de uma escola** bilíngue ((balança a cabeça e sorri)), entendeu? Então sempre vai ter que ter o professor ouvinte e isso tem que ser uma relação que precisa ser trabalhada né [...]

**Pesquisadora (17/11/2020):** Você já disse que tem a avaliação, que existe prioridade para os candidatos surdos, que a fluência na Libras

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** Existe a prioridade, mas o que que tem acontecido? Os surdos tem feito Letras-Libras, eh:: cadê o nosso professor de matemática surdo? Cadê o meu professor de física surdo? Cadê o meu professor de química surdo?

[...]

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** Nós temos professores ouvintes e professores surdos lá.

[...]

**Pesquisadora (17/11/2020):** E na Educação Infantil e nos anos iniciais vocês têm pedagogos bilíngues?

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** ((balança o corpo em sinal afirmativo)) Pedagogos bilíngues, entendeu? E a partir do 6º ano nós temos os professores de área específica fluentes em Libras.

**Pesquisadora (17/11/2020):** Então a atuação de intérprete não existe nessa escola?

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** Ela existe [...] no início lançou mão. **Quando faltava um professor né, de área específica**, porque esse professor ele adoce né? ele:: ele tem licença, ele tem direito, então:: faltava o professor de matemática, aí:: a gente **abria carência na regional** é óh ((estalando os dedos para demarcar demora de providência)) e [...] **nós lançamos mão do intérprete**; nós trouxemos o intérprete pra dentro da escola, a gente sentou com ele com o Projeto Político Pedagógico da esco::la e ãh; **o intérprete dentro da escola bilíngue não éh::: intérprete que chega pra interpretar, ele coordena junto com o professor de área específica que ainda não sabe Libras**, entendeu? Aí o que que acontece? Ele vai planejar junto para entrar em sala de aula junto com o professor com domínio dali, entendeu? Porque tem que garantir essa instrução na língua de sinais ((bate a palma da mão na mesa)).

Entre os desafios elencados pelas participantes da pesquisa no quesito atuação de professores bilíngues no ensino dos diferentes componentes curriculares, na Educação Básica, é possível compreender que quando são ouvintes, há falta de interesse em atuar em escolas municipais e estaduais, pois preferem a carreira de tradutores e intérpretes de Libras em outros espaços de atuação. Ademais, Clarissa pontua que quando há interesse, se deparam com a ausência do cargo no quadro de profissionais das secretarias estaduais e municipais de educação.

No que concerne à prioridade aos professores surdos no preenchimento de vagas, Patrícia Rezende e Maristela Bento apontam a carência de surdos com formação nas áreas específicas. Com exceção da formação em Letras-Libras<sup>164</sup>, que os habilitam para atuar nas disciplinas Libras ou português como segunda língua e que leva os profissionais surdos com a referida qualificação a optar pela docência da disciplina Libras em instituições públicas e privadas do Ensino Superior.

Por essa razão, Maristela pondera:

**Maristela Bento/DF (17/11/2020):** A:: a questão do surdo, o pessoal fala: “Ah:: tem que ser uma escola só de surdos”, eu:: pelo que eu entendo isso nunca vai acontecer e o que tem que acontecer dentro das escolas bilíngues e das escolas regula::res [...]? O surdo precisa respeitar

<sup>164</sup> Em consulta realizada no sistema e-Mec, obtive a informação de que existem, atualmente, 62 cursos de Letras-Libras ativos no Brasil. Utilizando-me dos descritos Libras e Língua Portuguesa, identifiquei também 2 cursos de Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa. Fonte: <https://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2023.

MUIto o professor ouvinte e o ouvinte também respeitar MUIto o professor surdo, porque eles precisam um do outro, mui::to ((palmas das mãos emparelhadas indicando equivalência)) e eu percebi muito isso na escola bilíngue [...]

Ao analisar as palavras pronunciadas por Maristela, combinadas com o gesto de alinhamento das mãos, desconfio que o que talvez esteja tentando nos dizer é que se quisermos, de fato, edificar a oferta da educação bilíngue dos surdos (e ouvintes), é preciso deixarmos-nos todos, surdos e ouvintes, afetarmos-nos com as experiências singulares uns dos outros, porque contrariamente a isso, se confinarmos-nos cada um de nós, em nossas identidades, estaremos reduzindo as possibilidades de escolhas futuras.

Para traduzir o gesto de emparelhamento indicado pelas mãos de Maristela, uma simbolizando os surdos e a outra os ouvintes: “Diferença não é sinônimo de desigualdade. Com diferenças muitas vezes escondemos desigualdades. Diferenças só são percebidas nas familiaridades compartilhadas; desigualdades são recusas de partilha.” (GERALDI, 2015, p. 114).

Conforme Geraldi (2015, p. 114-115)

Do ponto de vista bakhtiniano, no mundo da vida “calculamos”, a todo instante, com base na memória do futuro desejado, as possibilidades de ação no presente. Não se trata de reintroduzir, a partir da ideia de futuro, a ideia de salvação terrestre. O “dever está problematizado e assim ficará para sempre” [...]. Trata-se de pensar que a todo momento, a todo acontecimento, o futuro é repensado, refeito e deste lugar desterritorializado, sempre mutável, o sujeito se situa para analisar o presente vivido e, nos limites de suas condições e dos instrumentos disponíveis, construídos pela herança cultural e reconstruídos, modificados, abandonados, ou recriados pelo presente, uma das possibilidades de ação é selecionada. Somos movidos pelas utopias, pelos sonhos, pois “nada é mais pobre que uma verdade sem o sentimento de verdade” (Morin, op. cit. p. 33)<sup>165</sup>.

---

<sup>165</sup> MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, Brasília, Unesco, 2000.

## CONCLUSÃO

Empreendida com o intuito de reunir elementos para compreender o processo de configuração da política nacional de educação bilíngue de surdos, essa pesquisa se concentrou em três questões fundamentais implicadas em um debate que elege como tema a educação de surdos no Brasil.

A primeira delas, concebida como substancial para a construção da tese, consistiu em constatar com quais concepções de sujeito, língua e inclusão os propositores e decisores de políticas educacionais operam quando se trata da configuração da oferta da educação para estudantes surdos.

Reconhecida como parte dessa contenda, surgiu a necessidade de esclarecer as razões pelas quais as diferentes perspectivas colocadas em disputa suscitaram a instauração de uma política independente de educação bilíngue de surdos e, portanto, a desvinculação da matéria dos domínios da Educação Especial.

Por fim, levando em consideração que no Brasil as esferas de governo têm responsabilidade conjunta pela garantia do direito à educação, devendo atuar em regime de colaboração na consolidação da oferta do ensino, quis saber de que maneira as alternativas convencionadas no âmbito das políticas nacionais de educação de surdos tem repercutido na produção de políticas subnacionais e, conseqüentemente, nas possibilidades de concretização da educação de surdos na perspectiva bilíngue, nas diferentes etapas da Educação Básica e do Ensino Superior.

Orientada pelo pressuposto da filosofia da linguagem de que toda pesquisa em Ciências Humanas se inscreve como fragmento de um diálogo interminável, parti do pressuposto de que a resolução completa e acabada dessas perguntas seria um feito impraticável. Por isso, me restringi em respondê-las com suporte dos discursos que emergiram de um debate em escala nacional a respeito do delineamento de propostas para a concessão de educação bilíngue aos estudantes surdos, cujo marco inicial foi a Conae-2010 e o desfecho se deu com a aprovação da Lei nº 14.191/2021, e as ressonâncias desse movimento no desenvolvimento de políticas subnacionais, delimitando-me aos contextos dos sistemas de ensino do Distrito Federal e dos estados de São Paulo e Minas Gerais.

Embora tenha me comprometido ao máximo com o aprofundamento do empreendimento interpretativo, buscando ouvir múltiplas vozes que abordam o fenômeno estudado, sei também que apesar de integrar diferentes textos nesse processo de construção da pesquisa, as fontes das quais emergiram, configuram-se como um conjunto limitado, tendo em

conta os milhares de fios dialógicos existentes dos quais é possível servir-se na composição de um estudo dessa natureza.

Posterior a isso, esse conjunto de enunciados ficou ainda mais condensado ao passar pelo crivo da minha avaliação, uma vez que interessada em compreender o processo de configuração da política nacional de educação bilíngue de surdos, ative-me aqueles que entre os inúmeros disponíveis, julguei pertinentes para compor os arranjos discursivos necessários para responder as três perguntas que subsidiariam essa compreensão.

Havendo sinalizado que as descobertas alcançadas na pesquisa estão condicionadas as delimitações que a tornaram exequível, ao identificar que a configuração da política nacional de educação bilíngue de surdos perdurou mais de uma década e que em termos de operacionalização da oferta, há inúmeros problemas a serem contornados, passo agora a discutir os fatores imbricados no arranjo dessas situações.

No que concerne à política convertida em texto, embora possa parecer que nos últimos anos houve uma repetição do já consolidado no quesito educação bilíngue de surdos, a partir das relações estabelecidas entre os documentos oficiais e com suporte das vozes discordantes, as quais pude ter acesso ao investigar o contexto de produção de alguns deles – documentos das edições 2010, 2014 e 2018 da Conae, Lei nº 13.005/2014 (PNE) e, de modo mais genérico, Lei nº 14.191/2021 –, avalio que cada um dos regulamentos que precederam a Lei nº 14.191/2021, se constituíram como um arcabouço justificável para provar que a educação bilíngue de surdos, exigiria uma política independente por não convergir com os paradigmas relativos à experiência da surdez, à Libras e à inclusão, mobilizados no âmbito das políticas educacionais inclusivas.

Decerto, o reconhecimento legal da Libras como meio de comunicação, ratificado pela Lei nº 10.436/2002, há vinte anos atrás, impulsionou seu uso e difusão por meio de ações institucionais. Acima de tudo, a instauração da obrigatoriedade de sua integração ao processo formativo dos graduandos em Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério (em nível médio e superior), foi um pacto fundamental para introduzir a vertente do direito linguístico do surdo no repertório de encargos das instituições públicas e privadas de ensino.

Com a força do ativismo surdo e a legitimação que lhe foi conferida pelas pesquisas acadêmicas em linguística da Libras e educação de surdos, forjadas sob o aporte dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, tal discursividade, filiada a uma concepção de correlação entre Libras e pessoa surda, não só reverberou, como se consolidou como discurso oficial no Decreto nº 5.626/2005.

Assim sendo, a pauta sobre o direito linguístico do surdo, a ser garantido com aporte da educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa escrita), se estabeleceu com base em exigências que abrangem desde a qualificação e atribuições de profissionais específicos, até os modos de organização do ensino bilíngue, incluindo uma série de providências a serem tomadas, obrigatoriamente, no âmbito das instituições federais e, de preferência, serem acatadas pelas instituições públicas e privadas que integram aos sistemas distrital, estaduais e municipais, com vistas a assegurar comunicação, informação e educação em Libras e em português escrito em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2005).

A partir de então, supôs-se que os membros do coletivo formado por pessoas surdas sinalizantes da Libras, cuja forma de ser e perceber o mundo não coincide com outras modulações possíveis para aqueles que vivem a experiência da surdez, teriam sua identidade cultural e linguística reconhecida e apoiada na escola. No entanto, apesar de a educação bilíngue passar a coexistir oficialmente com outras alternativas para escolarização dos estudantes surdos, doravante a vigência do Decreto nº 5.626/2005, o fato de ter sido vinculada aos domínios da Educação Especial provocou um certo deslizamento de sentidos que comprometeu o processo de conversão/transformação do texto em ação, porque nesse contexto a palavra “surdo” permaneceu ligada a noção de incapacidade auditiva e comunicacional, produzida por um certo saber médico advindo de uma formação discursiva clínica, patologizante e reducionista acerca do que significa constituir-se surdo.

Em outras palavras, a julgar pela audição ausente na orelha do surdo e a significação dos surdos como não-ouvintes – condutas consolidadas historicamente no campo da Educação Especial –, a possibilidade de colocar em perspectiva projetos que sendo contra-hegemônicos, admitissem ao surdo participar da escola sem ser constrangido pelo discurso clínico, foi sufocada. Pois, em tese, as intervenções corretivas empregadas como forma de converter surdos em pessoas pseudo-ouvintes continuaram prevalecendo. Inclusive com o apoio da Libras que, nesse contexto, passou a ser compreendida como um artefato compensatório útil para remover as barreiras comunicacionais impostas pela surdez, com tendência a ser rebaixada a categoria de mero recurso didático (visual) necessário para fazer acessar um conhecimento escolar/acadêmico pensado a partir da língua oral, e centrado nela (PELUSO; LODI, 2015, PELUSO, 2019).

Não obstante, salvo a aceção de incapacidade e as práticas pedagógicas reparadoras operantes no interior das escolas e classes especiais (autorizadas a efetuarem a oferta da Educação Especial), enquanto puderam frequentá-las, os surdos conseguiram formar comunidade linguística e, como efeito, a Libras pôde sobreviver circulando como fonte de

identificação cultural e linguística, permitindo-os afirmarem-se como surdos e como sujeitos que enunciam em uma língua efetiva, ou melhor, uma língua “[...] de coesão, de identificação, de comunicação e expressão criadora.” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021b, p. 7).

Mas paralelo à instituição da perspectiva educacional bilíngue, providenciada com o propósito de impulsionar uma mudança de paradigma acerca dos sujeitos surdos e reorientar as práticas institucionais no interior das escolas especiais, sem prejuízo do intercâmbio verbal entre pares, já concretizado nesses espaços, houve um intenso movimento em favor da inclusão, que uma vez orientado pelo ideal de compartilhamento do mundo em uma escola comum a todos, sem exceções, reconfigurou a política de Educação Especial, conferindo-lhe uma perspectiva inclusiva.

Decorrente disso, a frenética transferência de estudantes das escolas especiais para escolas comuns do ensino regular, não poupou as escolas de e para surdos. E nesse movimento de dispersão dos estudantes surdos, concomitante ao processo de definhamento da comunidade linguística, viu-se o projeto de conversão dessas escolas especiais em escolas bilíngues esmorecer.

Na sequência veio a Conae-2010. Em vista do contínuo fechamento das escolas especializadas em atendimento de surdos, a delegação representante dos interesses da comunidade surda foi até Brasília, certa de que iria reverter a situação. Mas, para surpresa dos delegados surdos e de seus aliados, o embate com os defensores da perspectiva educacional inclusiva se inflamou durante as plenárias nacionais. Sob a acusação de serem segregacionistas, porque pleitearam o refreamento do encaminhamento dos estudantes surdos para escolas comuns e, portanto, a manutenção de sua educação em instituições especializadas, eles tiveram suas propostas rejeitadas.

Decorrente desse embate, emergiram duas forças radicalmente opostas: os “inclusivistas” *versus* os “segregacionistas”. Desde então, a mobilização de concepções inconciliáveis acerca do que seja inclusão está presente em todo contexto de produção de políticas educacionais voltadas para a educação de surdos (sinalizantes da Libras), a exemplo do que ocorreu durante o processo de tramitação do PL nº 8.035/2010, que deu origem a Lei nº 13.005/2014 (PNE-2014), e do PL nº 4.909/2020, que deu origem a Lei nº 14.191/2021 (reforma da LDB).

Respaldados pelo mesmo aporte jurídico, ou melhor, pelo Artigo 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, ratificada como emenda constitucional no Brasil, por meio do Decreto nº 6.949/2009, se de um lado os “inclusivistas” argumentam sobre o direito inalienável de todos os estudantes estarem juntos e sobre a

inconstitucionalidade presente na proposta dos “segregacionistas”, ao requererem uma escola exclusiva. De outro os “segregacionistas” não param de tensionar os discursos que produzem esse espaço escolar comum a todos, intitulado escola inclusiva, porque na medida em que esses ambientes não propiciam a troca entre pares e ninguém ali sabe Libras, não afastam a sombra da exclusão. Em outras palavras, se há prejuízos, no caso dos surdos, no gozo de seus direitos humanos, linguísticos e educacionais, em que medida esses ambientes estariam traduzindo os princípios resguardados pela Constituição?

Nessa luta bipartida, em que a comunidade surda já vinha sendo afetada ao ver seu projeto subestimado e ao ter seu pleito pró escolas de surdos veemente rejeitado, doravante a supremacia da política educacional inclusiva, o golpe fatídico foi a ameaça de fechamento do Ines. Mal sabia Martinha Clarete Dutra, diretora de políticas educacionais especiais da Secadi/MEC, a repercussão que essa notícia teria.

Bastou a hipótese de extermínio da “terra” firme do povo surdo brasileiro, para que seus guardiões, embalados e formados no berço da língua de sinais e da cultura surda no Brasil, partissem em batalha. Sob o comando da Feneis – principal entidade representativa dos interesses da comunidade surda brasileira –, e empunhando a palavra (signo ideológico por excelência) como instrumento de guerra, o exército do “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, formado por cerca de quatro mil soldados (surdos e aliados ouvintes), formou trincheira em Brasília.

Muitas foram as estratégias de ataque empregadas nessa disputa que perdurou quase um ano. E após inúmeras manifestações nas ruas e nas redes sociais, cartas de repúdio, audiências públicas com parlamentares e procuradores, debates no MEC, na Casa Civil, na Conade, no Ministério Público e atos do “Setembro Azul” por todo o Brasil, a comunidade pode finalmente respirar aliviada ao ver seu território preservado.

Compreendida como um feito fundamental, não há dúvidas de que a batalha pelo impedimento do fechamento do Ines, serviu como pretexto para revigorar as forças dos idealizadores da política nacional de educação bilíngue de surdos e dar visibilidade a uma causa muito maior: a mudança de paradigma acerca do sujeito surdo no campo educacional e social e, como efeito, a necessidade de criação de ambientes educacionais propícios a manutenção e ampliação da comunidade sinalizante da Libras e a sobrevivência de sua língua, os quais também podem ser lidos como direto educacional, quando se trata de uma minoria linguística.

Como consequência da pressão exercida pelas lideranças da Feneis sobre o MEC, a Câmara dos Deputados e o Senado Federal, durante o longo período de tramitação do PL nº

8.035/2010 (três anos e meio), pesquisadores surdos e ouvintes, ativistas surdos e aliados, estudantes surdos e seus familiares, dispersos Brasil afora, puderam celebrar a consideração aos seus anseios, assim que se certificaram da previsão da oferta da educação bilíngue de surdos em escolas e classes bilíngues na estratégia 4.7 do PNE, outorgada pela Lei nº 13.005/2014.

Resguardada pelo propósito de consolidação do Sistema Nacional de Educação, alçado na Conae-2010, e sob o qual se formou FNE, a Sase e o PNE, era de se esperar que por meio da repartição de atribuições relativas à oferta da educação entre os entes federados, a estratégia 4.7 do PNE se efetivaria em todas as etapas da Educação Básica, com aporte dos sistemas federal, distrital, estaduais e municipais de ensino.

Não foi à toa que a delegação representativa dos interesses da comunidade surda, formada por aproximadamente 50 delegados surdos e ouvintes, participou ativamente das etapas preparatórias da Conae-2014 nos estados e no DF, e se reuniu em Brasília, visando assegurar o apontamento das demandas relativas à oferta da educação bilíngue no Documento Final da conferência, cujo objetivo foi estabelecer o pacto federativo e planificar as ações conjuntas entre as esferas de governo.

Todavia, apesar da guinada na disputa, a incorporação de seus intentos no PNE e no Documento Final da Conae-2014, não pôs fim à guerra com seus opositores “inclusivistas”. Afinal, a persuasão pela consolidação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008a) não enfraqueceu no país. E havendo a alternativa para os gestores estaduais e municipais, de efetuarem a oferta da educação bilíngue em “escolas inclusivas” contando com incentivo técnico e financeiro da União, sua efetivação em “escolas e classes bilíngues” ficou à mercê da boa vontade daqueles que, ouvindo os anseios da comunidade surda, não necessariamente optaram pelo meio mais cômodo e “rentável” de resolver as coisas.

Nesse ínterim, em respeito à reivindicação do “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, o MEC autorizou a estruturação do grupo de trabalho responsável pelo “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”. Ali já constavam vários argumentos propensos à desvinculação da educação bilíngue de surdos da Educação Especial, haja vista que a preponderância da política educacional na perspectiva inclusiva e a conservação do paradigma da deficiência, mostravam-se responsáveis pelo enviesamento do olhar sobre o surdo, com prejuízos ao seu processo de identificação cultural e linguística com a Libras e com a Língua

Portuguesa escrita, ao desenvolvimento acadêmico e social e, sobretudo, a edificação da proposta educacional na perspectiva bilíngue.

A despeito de todo o esforço empreendido pelo GT na fundamentação teórico-normativa e no delineamento da operacionalização da oferta da educação de surdos na perspectiva bilíngue, o “Relatório”, produzido para a vir-a-ser a Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, ficou em *stand-by*.

Mas, por falar em ir além do habitual, um aspecto que chama atenção no processo de construção da política educacional bilíngue de surdos no Brasil, é o movimento simultâneo realizado por acadêmicos/pesquisadores e profissionais da SEEDF, em parceria com a Feneis regional, visando a elaboração de uma política local no âmbito do DF.

Pioneiro entre os estados na previsão de diretrizes para a operacionalização de uma proposta bilíngue (Libras e Língua Portuguesa escrita), o DF tramitou a Lei nº 5.016/2013 paralelamente as negociações nacionais pela incorporação das estratégias 4.7 e 4.13 ao PNE. Com base na investigação, ficou evidente que o consenso entre os contextos macro e micro de formulação da política educacional na perspectiva bilíngue, fez coincidir a retificação do PL nº 8.035/2010 em âmbito nacional, com a aprovação das diretrizes para o desenvolvimento da política local.

Decorrente desse movimento recíproco, a instituição da primeira Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito, em Taguatinga/DF (EBT), ocorreu antes mesmo de a Lei nº 13.005/2014 ser sancionada. Na efervescência dos acontecimentos, a Lei Distrital nº 5.016/2013 foi reiterada no PDE (Lei nº 5.499/2015).

Porém, apesar desse ciclo de aprovações em favor da EBT criar uma atmosfera aparentemente estável para a efetivação da educação dos surdos brasileiros na perspectiva bilíngue, é possível constatar que a conversão do texto em ação mobiliza constantes desafios, entre os quais: conflitos entre surdos e ouvintes acerca de quem seja o público-alvo da escola, rupturas entre os idealizadores/executores da proposta, geolocalização, descontinuidades entre governos, carência de recursos materiais e humanos e, sobretudo, a dificuldade da correlação entre dois outros – surdos e aliados ouvintes e ouvintistas –, valorativamente afirmados.

Produto desse cenário, a Portaria nº 961, que aprova a criação da segunda unidade da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português escrito no Plano Piloto/DF, foi recentemente publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF), em 27 de setembro de 2022<sup>166</sup>, o que denota que a política em ação, terá uma estabilidade sempre provisória.

---

<sup>166</sup> Fonte: <https://dodf.df.gov.br/220927NO182>. Acesso em: 21 jan. 2023.

Obedecendo uma linearidade, Minas Gerais também viu despontar um movimento local pró edificação das escolas bilíngues de surdos, o qual foi manifestamente consolidado com suporte do movimento surdo nacional erigido em 2011, cujo alcance serviu para consubstanciar lideranças mineiras e subsidiar as ações no estado.

Assim, sob intervenções do movimento bilíngue mineiro, estabelecido no estado desde 2011, a comunidade surda local pôde ver as escolas e classes bilíngues contempladas no texto do PEE-MG (Lei nº 23.197/2018), e com o impulso da norma, a iniciativa parlamentar e uma intensa pró-atividade das lideranças, profissionais e pesquisadores locais engajados com a causa, celebrar a aprovação da Lei nº 23.773/2021, que serve agora para dar suporte a almejada criação das escolas públicas bilíngues na rede pública estadual de Minas Gerais.

Apesar dos desafios que Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais enfrentará no processo de tradução do texto em práticas, entre as quais: a dimensão da rede de ensino, a carência de profissionais com formação e especialização adequadas, a mudança de paradigma nas escolas especiais (em funcionamento), orçamento etc., tudo tem saído, relativamente, conforme o planejado. Afinal, se levarmos em conta o propósito do movimento nacional surdo, que seria a recontextualização das estratégias do PNE (2014) nos planos subnacionais, Minas Gerais é uma amostra de êxito.

Inversamente, a rede estadual de São Paulo parece estar longe de consentir espaço à comunidade surda e outorgar concretude à educação bilíngue de surdos, nesse paradoxo que opõe a política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a política de educação de surdos na perspectiva bilíngue.

A julgar pela visão profundamente etnocêntrica mobilizada pelos decisores da política estadual paulista, a qual os impedem de admitirem que a vida surda possa ser vivida pelo viés da diferença cultural e linguística e que a Libras tenha o estatuto de uma língua legítima, a maior rede pública de Educação Básica do país, encontrou meios de promover deliberadamente o sucateamento da oferta do serviço de tradução e interpretação da Libras-Língua Portuguesa aos seus estudantes surdos, o fechamento das escolas exclusivas e de empurrar a responsabilidade pela oferta da educação bilíngue para os municípios.

Nessa trajetória que congrega continuidades e discontinuidades não só entre as políticas nacionais e subnacionais, mas também entre políticas da mesma instância, normalmente decorrentes das mudanças de governos pertencentes a alas ideológicas distintas, viu-se, na passagem pelo governo de Michel Temer, a intervenção governamental na formação do FNE, o ajuste fiscal imposto pela Emenda Constitucional nº 95/2016, o desinteresse pela manutenção do projeto de consolidação do SNE, em andamento e, portanto,

o esvaziamento da participação popular na Conae-2018, afetarem claramente o monitoramento e avaliação do cumprimento das metas e estratégias do PNE. Ademais, a homologação de uma BNCC que conferiu à Libras, um lugar periférico.

Na sequência, a extinção da Sase, a suspensão da “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (Decreto nº 10.502/2020), o veto à abertura de concursos públicos para o cargo de tradutor e intérprete de Libras (Decreto nº 10.185/2019), a visibilidade dada à Libras, embora associada ao primeiro-damismo e, especialmente, a retomada de proposições elencadas no “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa”, entre as quais a instauração da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (Dipebs) no MEC, por meio do Decreto nº 9.465/2019 e a definição da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino no Decreto nº 10.502/2020, todos consolidados durante a gestão de Jair Messias Bolsonaro.

Mais recentemente, a revogação do Decreto nº 10.502/2020, a extinção da Dipebs no MEC, por meio do Decreto nº 11.342/2023 e sua reintegração à pasta, prevista Decreto nº 11.378/2023, todos assinados no início do terceiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Com as ressalvas de ter sido suspenso e, posteriormente, revogado em razão de seus efeitos de inconstitucionalidade, o Decreto nº 10.502/2020 teve o mérito de reconhecer as especificidades do ensino dos surdos sinalizantes da Libras, reiteradas pelo ministro Luís Roberto Barroso, no âmbito do Supremo Tribunal Federal (STF). De certa forma, essa decisão trouxe novo fôlego para a Feneis retomar a luta pela política nacional de educação bilíngue de surdos. Assim, ao delinear as proposições que deram origem ao PL nº 4.909/2020 e encontrar apoio suficiente para sua aprovação no Congresso Nacional, a entidade tem agora o desafio de continuar articulando o trabalho pela operacionalização da Lei nº 14.191/2021, quer dizer, pela efetivação da oferta da modalidade Educação Bilíngue de Surdos.

Alguns desses trabalhos se encontram em andamento, tais como a composição das Diretrizes curriculares e operacionais, em elaboração no Conselho Nacional de Educação (CNE), o desenvolvimento da “Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos matriculados na Educação Bilíngue de Surdos na Educação Básica e no Ensino Superior” e, há pouco, o embate pela reintegração da Dipebs ao MEC, com o temor de que sua extinção poria tudo a perder.

Para finalizar o texto, mas não o debate, sabe-se, com base em tudo que foi dito acerca da atuação dos sistemas de ensino em regime de colaboração, que inúmeros são os desafios

em um país com as proporções territoriais e assimetrias regionais e governamentais, como o Brasil. Desafios esses que, evidentemente, vão requerer constantes recriações dos textos a partir das práticas e constantes recriações das práticas a partir dos textos. Mas, o que realmente importa nesse movimento contínuo, em que toda estabilidade na política será sempre provisória, é que nada seja dito, feito ou decidido sobre os surdos, sem os surdos.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Serviço de interpretação educacional para alunos surdos na educação básica de escolas públicas de São Paulo: um serviço em construção. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 7, 2011, Londrina. **Anais [...]**. Londrina, 2011. p. 1794-1806. Disponível em: <https://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=16&idart=111>. Acesso em: 29 dez. 2022.

ALBRES, Neiva de Aquino; OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. Concepções de linguagem e seus efeitos nas comunidades surdas. *In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvania Lia Grespan (org.). Libras em estudo: políticas linguísticas*. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 39-66.

ALBRES, Neiva de Aquino; SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Interações em redes sociais e as representações sobre a liderança da comunidade surda em textos verbo-visuais. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 13, n. 2, p. 201-209, 2015. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2015.132.06>. Acesso em: 21 nov. 2022.

ALBRES, Neiva de Aquino. **Ensino de Libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. Curitiba: Appris, 2016.

ALBRES, Neiva de Aquino; RODRIGUES, Carlos Henrique. As funções do intérprete educacional: entre práticas sociais e políticas educacionais. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 13, n. 3, 16-41, set./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457335335>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/xqrhbtpNkvwskKLQD5mb5ZK/?lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2022.

ALTENHOFEN, Cléo Vilson. Bases para uma política linguística das línguas minoritárias no Brasil. *In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Kleber Aparecido da; TÍLIO, Rogério; ROCHA, Cláudia Hilsdorf (org.). Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013. p. 93-116.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. **Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2004.

ASSÊNSIO, Cibele Barbalho. **Comunidade surda: notas etnográficas sobre categorias, lideranças e tensões**. 2015. 191 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2 ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010, p. 9-38.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O discurso no romance. *In: Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. p. 71-164.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução: Paulo Bezerra. 5 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BAALBAKI, Angela Correa Ferreira; BUSCÁCIO, Livia Leticia Belmiro. O fantasma do “monolinguismo” continua rondando: dizeres sobre a(s) língua(s) do/no Brasil e sujeito surdo. **Fragmentum**, Santa Maria, v. 55, p. 45-277, jan./jun. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/2179219441898>. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/fragmentum/article/view/41898>. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, Senado, 191-A, 5 out. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 19 jan. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 18 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 18 ago. 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e, o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção I, 23 dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. **Documento Referência da Conferência Nacional de Educação: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/docref.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em

Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 ago. 2009a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 18 ago. 2016.

BRASIL. **Orientações para Organização da Etapa Estadual da Conferência Nacional de Educação**. Brasília, 2009b. Disponível em: <https://dre5manaus.files.wordpress.com/2013/03/orientac3a7c3b5es-para-organizac3a7c3a3o-da-etapa-estadual-da-conae.pdf>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regimento Interno da Conferência Nacional de Educação - Conae**, definido pela comissão organizadora, conforme o que dispõe a Portaria nº 10/2008, do Ministério da Educação. Brasília, 2010a. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao/regimento\\_1\\_conferencia\\_educacao.pdf](https://www.ipea.gov.br/participacao/images/pdfs/conferencias/Educacao/regimento_1_conferencia_educacao.pdf). Acesso em: 25 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 5/MEC/SECADI/GAB**. Implementação da Educação Bilíngue. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2010c.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035**, 15 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para decênio 2011-2020, e dá outras providências. Brasília, 2010d. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Anais da Conferência Nacional de Educação - Conae 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documentos elaborados no processo da Conae. Brasília: MEC, v. 1, 2011a.

BRASIL. **Anais da Conferência Nacional de Educação - Conae 2010: Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação**. Processo de Construção e as etapas da Conae. Brasília: MEC, v. 2, 2011b.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 nov. 2011c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 24 jan. 2017.

BRASIL. **Substitutivo nº 1 ao Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Comissão Especial destinada a proferir Parecer ao Projeto de Lei nº 8.035, de 2010 – Plano Nacional De Educação. Brasília, 2011d. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=529945>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Substitutivo nº 2 ao Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Comissão Especial destinada a proferir Parecer ao Projeto de Lei nº 8.035, de 2010 – Plano Nacional De Educação. Parecer às Emendas ao Substitutivo ao Projeto de Lei nº 8.035, de 2010 – PNE. Brasília, 2012a. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=542181>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Substitutivo nº 3 ao Projeto de Lei nº 8.035/2010**. Comissão Especial destinada a proferir Parecer ao Projeto de Lei nº 8.035, de 2010 – Plano Nacional De Educação. Complementação de voto. Brasília, 2012b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=546099>. Acesso em 13 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regimento Interno da Conferência Nacional de Educação – Conae 2014**. Brasília, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação – Conae 2014. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. **Documento Referência**. Brasília, [2012?]. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/documentoreferenciaconae2014versaofinal.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. Fórum Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação 2014**: orientações para as conferências municipais, intermunicipais, estaduais e distrital. Brasília, 2013a.

BRASIL. **Emenda (Relator) nº 84 (Substitutivo) ao Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012**. Brasília, 2013b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=3983063&disposition=inline>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. **Emenda nº 2 - CCJ (Substitutivo) ao Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012**. Brasília, 2013c. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3984655&disposition=inline>. Acesso em: 13 jul. 2022.

BRASIL. Comissão Diretora. **Parecer nº 1.567, de 2013**. Redação final do Substitutivo do Senado ao Projeto de Lei da Câmara nº 103, de 2012 (nº 8.035, de 2010, na Casa de origem). Senado Federal. Brasília, 2013d. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=3985576&ts=1630431415026&disposition=inline>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 27 fev. 2014a. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>. Acesso em: 16 mai. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Lei que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 jun. 2014b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 18 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação – Conae 2014. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. **Documento Base**. Brasília: MEC, v. 1, [2014?]. Disponível em: [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/conae/conae2014\\_doc\\_base\\_01.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/conae/conae2014_doc_base_01.pdf). Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conferência Nacional de Educação – Conae 2014. O PNE na articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração. **Documento Final**. Brasília: MEC, [2015?]. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/DocumentoFinal29012015.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. **Caderno de Instruções**: Censo Escolar da Educação Básica 2017. Brasília: MEC/INEP/DEED/CGCEB, 2017. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/caderno\\_de\\_instrucoes/caderno\\_de\\_instrucoes\\_censo\\_escolar\\_2017\\_v.2.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/caderno_de_instrucoes/caderno_de_instrucoes_censo_escolar_2017_v.2.pdf). Acesso em: 10 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conae 2018**: A consolidação do Sistema Nacional de Educação – SNE e o Plano Nacional de Educação – PNE: monitoramento, avaliação e proposição de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica. Brasília, [2018?]. Disponível em: [http://fne.mec.gov.br/images/Documento\\_Base\\_-\\_Relatorio\\_Final\\_da\\_CONAE\\_2018.pdf](http://fne.mec.gov.br/images/Documento_Base_-_Relatorio_Final_da_CONAE_2018.pdf). Acesso em: 29 dez. 2022.

BRASIL. Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília, Edição: 1-B, Seção 1 – Extra, p. 6, 02 jan. 2019a. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf.htm>. Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. **Diário Oficial da União**. Brasília, Edição: Extra-B, 20 dez. 2019b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2019/decreto/d10185.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2019/decreto/d10185.htm). Acesso em: 30 dez. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.909, de 2020**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e as bases da educação, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Avulso inicial da matéria. Brasília, 13 out. 2020. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=8898907&ts=1637584014037>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. **Diário Oficial da União**. Brasília, 04 ago. 2021. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/34639654>. Acesso em: 05 jan. 2023.

BRITO, Fábio Bezerra de; NEVES, Sylvia Lia Grespan; XAVIER, André Nogueira. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES Sylvia Lia Grespan (org.). **Libras em estudo**: políticas linguísticas. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 67-103.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BUBNOVA, Tatiana. Voz, sentido e diálogo em Bakhtin. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 268-280, ago./dez. 2011.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marco Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CPD). **Modalidade Educação Bilíngue de Surdos**. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação, 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura. Brasília, 28 jun. 2021a. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/61983>. Acesso em: 06 jan. 2023.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CPD). **Modalidade Educação Bilíngue de Surdos**. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação, 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura. Brasília, 12 jul. 2021b. Disponível em: <https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/62135>. Acesso em: 06 jan. 2023.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: Especial, n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.37229>. Acesso em: 12 jan. 2016.

CAMPOS, Sandra Regina Leite de. O papel da língua de sinais na constituição do surdo como estudante. *In*: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; BERBERIAN, Ana Paula (org.). **Surdez e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 37-54.

**CARTA ABERTA ao Ministro da Educação**. Elaborada pelos sete primeiros doutores surdos brasileiros, que atuam na área da educação e linguística. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/42558>. Acesso em: 15 jun. 2020.

**CARTA ABERTA de doutores(as) surdos(as) aos senadores e senadoras em defesa do PL nº 4.909/2020**. Sobre a inserção da Modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na LDB. 2021. Disponível em: <https://feneis.org.br/ldb/>. Acesso em: 17 ago. 2022.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; PRETI, Dino (orgs.). **A linguagem falada culta na cidade de São Paulo**: materiais para seu estudo. São Paulo: Queiroz, 1986.

CHAVES, Ernando Pinheiro. O poder surdo e o poder do ouvinte: quem pode mais, afinal? *In*: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano; FONTELES FILHO, José Mendes (org.). **Ditos (mau)ditos**. Fortaleza: Editora Gráfica LCR, 2001. p. 187-197. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/46993>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CLARK, Katerina; HOLQUIST, Michael. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2008. COSTA, Eduardo Alves da. No caminho, com Maiakóvski. *In*: PINTO, José Nêumanne (org.). **Os cem melhores poetas brasileiros do século**. São Paulo: Geração Editorial, 2008. p. 218.

DISTRITO FEDERAL. Lei n.º 5.016, de 11 de janeiro de 2013. Lei que estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, Seção 1, 15 jan. 2013. Disponível em:

<https://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR-273998!buscarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>. Acesso em: 31 jul. 2016.

DISTRITO FEDERAL. Projeto de Lei nº 428/2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE/DF e dá outras providências. **Diário da Câmara Legislativa**. Brasília, Ano 24, n. 115, p.01-132, 25 jun. 2015a. Disponível em: [http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/dcl\\_n%C2%BA\\_115\\_25-junho-2015\\_redacao-final-pde.pdf](http://forumeja.org.br/df/sites/forumeja.org.br/df/files/dcl_n%C2%BA_115_25-junho-2015_redacao-final-pde.pdf). Acesso em: 02 jan. 2023.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 15 jul. 2015b. Disponível em: <https://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR-400766!buscarTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>. Acesso em: 23 jan. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes; GROSSI JUNIOR, Geraldo; FURTADO, Roberval Angelo. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **RBP AE**, Brasília, v. 32, n. 2, p. 449-461, mai./ago. 2016. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol32n22016.67198>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/67198>. Acesso em: 07 abr. 2022.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2009.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de; MOREIRA, Andréa Beatriz Messias Belém; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; SILVA, Ivani Rodrigues; BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**. Brasília: Dipebs/Semesp/MEC, 2021.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, Porto Alegre: UFRGS, abr. 1999. Disponível em: <https://silo.tips/download/a-educao-que-nos-surdos-queremos>. Acesso em: 30 dez. 2022.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). **Reivindicação da Comunidade Surda Brasileira**. Rio de Janeiro, 2011a. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg?docId=0B8A54snAq1jAREpLZ1ZSaTZLRWM&resourcekey=0-SNSw5Z-KgBYCI2xhupSSwQ>. Acesso em: 06 jun. 2022.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). **Nota de Esclarecimento da Feneis sobre a educação bilíngue para surdos** (em resposta à Nota Técnica nº 5/2011/MEC/SECADI/GAB). Rio de Janeiro, 2011b. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg?docId=0B8A54snAq1jAREpLZ1ZSaTZLRWM&resourcekey=0-SNSw5Z-KgBYCI2xhupSSwQ>. Acesso em: 06 jun. 2022.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). **Carta-Denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal**

sobre a **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação**. Rio de Janeiro, 2011c. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg?docId=0B8A54snAq1jAREpLZ1ZSaTZLRWM&resourcekey=0-SNSw5Z-KgBYCI2xhupSSwQ>. Acesso em: 06 jun. 2022.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). **Nota sobre a Internacional Disability Alliance – IDA**. Rio de Janeiro, 2011d. Disponível em:

<https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg?docId=0B8A54snAq1jAREpLZ1ZSaTZLRWM&resourcekey=0-SNSw5Z-KgBYCI2xhupSSwQ>. Acesso em: 06 jun. 2022.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). **Proposta de emendas para o Projeto de Lei nº 8.035/2010, relativo ao Plano Nacional De Educação (PNE) – 2011-2020**. Rio de Janeiro, 2011e. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg?docId=0B8A54snAq1jAREpLZ1ZSaTZLRWM&resourcekey=0-SNSw5Z-KgBYCI2xhupSSwQ>. Acesso em: 06 jun. 2022.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos/Regional do Distrito Federal (FENEIS/DF). Distrito Federal. **Projeto Escola Pública Integral Bilíngue (Libras e Português-Escrito)**. Brasília, 2011. Disponível em: [https://www.sinprodf.org.br/wpcontent/uploads/2013/06/projeto\\_Escolabil%C3%8Dngue-feneis.pdf](https://www.sinprodf.org.br/wpcontent/uploads/2013/06/projeto_Escolabil%C3%8Dngue-feneis.pdf). Acesso em: 03 jan. 2023.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). **Propostas para elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para surdos**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg?docId=0B8A54snAq1jAREpLZ1ZSaTZLRWM&resourcekey=0-SNSw5Z-KgBYCI2xhupSSwQ>. Acesso em: 06 jun. 2022.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). **Ofício nº 065/2013**. Solicitação de Audiência com a presidenta - Necessidade de ‘oxigenação’ das políticas educacionais e linguísticas para os surdos brasileiros. Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg?docId=0B8A54snAq1jAREpLZ1ZSaTZLRWM&resourcekey=0-SNSw5Z-KgBYCI2xhupSSwQ>. Acesso em: 06 jun. 2022.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). **Nota sobre a educação de surdos na Meta 4 do PNE**. Rio de Janeiro, 2013b. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg?docId=0B8A54snAq1jAREpLZ1ZSaTZLRWM&resourcekey=0-SNSw5Z-KgBYCI2xhupSSwQ>. Acesso em: 06 jun. 2022.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). **Moção nº 9**: Moção de apoio à educação de surdo pública, laica e de qualidade. 2014.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). **Nota de apoio e esclarecimento sobre o decreto da Política Nacional de Educação Especial**. Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://www.acessibilidade.unesp.br/Home/legislacoes/nota-de-esclarecimento---pnee-1.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2023.

FELIPE, Tanya. Atendimento Educacional Especializado (AEE): os discursos contraditórios das políticas educacionais inclusivas. *In*: GARCÊZ, Regiane Lucas; MADEIRA, Diogo. **Revista da Feneis**. Rio de Janeiro, n. 46, p. 9-13, dez. 2011/fev. 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg?docId=0B8A54snAq1jAREpLZ1ZSaTZLRWM&resourcekey=0-SNSw5Z-KgBYCI2xhupSSwQ>. Acesso em: 06 jun. 2022

FERNANDES, Sueli de Fátima. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: [https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes\\_praticas\\_letramentos-surdos\\_2006.pdf](https://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf). Acesso em: 02 dez. 2022.

FERNANDES, Sueli de Fátima; MOREIRA, Laura Ceretta. Desdobramentos político-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 225-236, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://edubase.sbu.unicamp.br:8080/jspui/handle/EDBASE/1450>. Acesso em: 18 nov. 2022.

FERNANDES, Sueli de Fátima; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/37014>. Acesso em: 29 jun. 2015.

FERNANDES, Sueli de Fátima; TERCEIRO, Francisco Martins Lopes. Deafhood: um conceito em formação no campo dos Estudos Surdos no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-23, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38455>. Acesso em: 20 dez. 2021.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 3 ed. Ana Maria Araújo Freire (org. e notas). São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A pesquisa em Educação: questões e desafios. **Vertentes**, São João Del-Rei, v. 1, p. 28-37, 2007.

GARCÊZ, Regiane Lucas de Oliveira. Nada sobre nós, sem nós. **Revista da Feneis**. Rio de Janeiro, n. 44, p. 8-22, jun./ago. 2011. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg?docId=0B8A54snAq1jAREpLZ1ZSaTZLRWM&resourcekey=0-SNSw5Z-KgBYCI2xhupSSwQ>. Acesso em: 06 jun. 2022.

GARCÊZ, Regiane Lucas de Oliveira; MADEIRA, Diogo. **Revista da Feneis**. Rio de Janeiro, n. 46, p. 9-13, dez. 2011/fev. 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B8A54snAq1jAYV9UUFpSZFUxXzg?docId=0B8A54snAq1jAREpLZ1ZSaTZLRWM&resourcekey=0-SNSw5Z-KgBYCI2xhupSSwQ>. Acesso em: 06 jun. 2022.

GARCÊZ, Regiane Lucas de Oliveira. **Representação política e lutas sociais: quem fala em nome de quem no debate sobre a educação de surdos**. 2015. 175 f. Tese (Doutorado em

Comunicação Social) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

GARCÊZ, Regiane Lucas de Oliveira. Representação política discursiva e movimento social dos surdos: coletivização de questões como fonte de autoridade. **Organicom**. São Paulo, ano 14, n. 26, p. 192-203, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.22382593.organicom.2017.139367>. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/139367>. Acesso em: 29 jan. 2023.

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. *In: Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso - GEGe. Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2012. p.19-39.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 778-793, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11912>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11912>. Acesso em: 16 jan. 2023.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Com quem as crianças dialogam em Sinais? *In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de (org.). Surdez: processos educativos e subjetividade*. São Paulo: Ed. Lovise, 2000. p. 29-49.

GROSSI JUNIOR, Geraldo; ALCANTARA, Ronara de Castro Azevedo; CUNHA, Stela Fontes Ferreira da. O processo de elaboração e adequação dos planos de educação e a Rede de Assistência Técnica da Sase/MEC. **Revista Exitus**, Santarém, v. 8, n. 1, p. 171-196, jan./abr. 2018.

HORA, Mariana Marques da. **Pessoas surdas e judiciário**: (in)acessibilidade e direitos linguísticos no TJPE e TJCE. 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Libras: apresentando a língua e suas características. *In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (org.). Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2014. p. 27-36.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, Itapetinga, v. 2, n. 3, p. 115-137, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/reed>. Acesso em: 18 jul. 2022.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena. Narrativas e diferenças em língua brasileira de sinais. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n. 95, p. 95-108, jan./abr. 2016.

KLEIN, Madalena. Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 24, 2001,

Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu: ANPEd, 2001. p. 1-18. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acesso em: 29 jan. 2023.

KUMAR, Amith. A tradução como um ‘acordo dialógico’: uma perspectiva bakhtiniana. Tradução: Orison Marden Bandeira de Melo Júnior. **Cadernos de Tradução**, Florianópolis, v. 38, n. 3, p. 549-562, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2018v38n3p549>. Acesso em: 05 out. 2020.

LACÉ, Andréia Mello; SOUZA, Lívia Silva; Scherre, Paula Pereira. O percurso tensionado do Plano Distrital de Educação: da elaboração à sanção. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO: Cotidiano, História e Políticas, 2, 2016, Volta Redonda. **Anais** [...]. Volta Redonda, 2016. p. 2017-237.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva de Aquino; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/KsbcxTPXKV5wksBdKcnxjm/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 02 dez. 2022.

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

LAGARES, Rosilene; ALMEIDA, Greice Quele Mesquita de; SANTOS, Jocyleia Santana dos. Congressos e Conferências Nacionais de Educação: espaços sociais de interlocução e planejamento. **Revista Signos**, Lajeado, ano 39, n. 1, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.22410/issn.1983-0378.v39i1a2018.1610>. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/signos/article/view/1610>. Acesso em: 11 out. 2022.

LIMA, Marisa Dias. **Política educacional e política linguística na educação dos e para os surdos**. 2018. 453 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2019.614>. Acesso em: 05 set. 2022.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Desenvolvimento de linguagem e apropriação da Libras como primeira língua por crianças surdas e práticas de letramento. *In*: GIROTO, Cláudia Regina Mosca; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; BERBERIAN, Ana Paula (org.). **Surdez e educação inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 13-35.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n°. 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2022.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 2, n. 4, p. 261-294, nov. 2014. Disponível em: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/213>. Acesso em: 08 ago. 2015.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho. **Ensinar: "então, é função de quem?" Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista**. 2015. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

LOPES, Maura Corcini. Escola bilíngue para surdos. *In*: LOPES, Maura Corcini (org.). **Cultura surda & Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012. p. 235-251.

LOURENÇO, Catia Regina Conrad. **Políticas públicas de inclusão: o Surdo no Sistema de Educação Básica regular do estado de São Paulo**. 2013. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

LUCAS, Regiane. Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos. **Revista da Feneis**. Rio de Janeiro, n. 40, p. 22-23, jun./ago. 2010. Disponível em: [https://issuu.com/feneisbr/docs/feneis\\_relat\\_\\_rio\\_2010](https://issuu.com/feneisbr/docs/feneis_relat__rio_2010). Acesso em: 12 maio 2020.

LUZ, Renato Dente. Bilinguismo: revisão de teorias. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (org.). **Libras em estudo: políticas linguísticas**. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 13-37.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 04 out. 2015.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul./set. 2016.

MELO, Maria do Céu de; COELHO, Bárbara Sarah; SANTOS, Cristophe. Do riso ao siso: a leitura e a interpretação de cartazes e cartoons políticos na aula de História. **História, imagem e narrativas**, Rio de Janeiro, n. 10, p. 1-24, abr. 2010. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/12984668/do-riso-ao-siso-a-leitura-e-a-interpretacao-de-cartazes-e-cartoons->. Acesso em: 27 jan. 2023.

MENDES, Ana Paula Saffe; ROMUALDO, Edson Carlos. Disputa por lugar de fala e privilégio ouvinte em texto verbo-visual em mídia social. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE LITERATURA, HISTÓRIA E MEMÓRIA, 14, 2020, Cascavel. **Anais [...]**. Cascavel: Unioeste, 2020.

MILITÃO, Andreia Nunes; PERBONI, Fábio; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; LIMA, Vanda Moreira Machado. A participação na agenda dos movimentos sociais: o Documento Referência da Conae/2014 em análise. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

(EDUCERE), 11, 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. p. 232-248.

MINAS GERAIS. **Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011**. Institui o Plano Decenal de Educação do Estado. Minas Gerais, 2011. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa.html?tipo=LEI&num=19481 &ano=2011>. Acesso em: 05 set. 2018.

MINAS GERAIS. Fórum Técnico. Plano Estadual de Educação: Documento Final de Propostas. **Assembleia Legislativa de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2015a. Disponível em: [https://www.almg.gov.br/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2015/forum\\_tecnico\\_plano\\_educacao/index.html?albPos=1&aba=js\\_documentos](https://www.almg.gov.br/sites/default/acompanhe/eventos/hotsites/2015/forum_tecnico_plano_educacao/index.html?albPos=1&aba=js_documentos). Acesso em: 12 dez. 2022.

MINAS GERAIS. Projeto de Lei nº 2.882, 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. **Diário Legislativo**. Belo Horizonte, 17 set. 2015b. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/projetos-de-lei/PL/2882/2015>. Acesso em 12 dez. 2022.

MINAS GERAIS. Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. **Diário Oficial de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Executivo, Caderno 1, p. 2, 27 dez. 2018. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/23197/2018/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MINAS GERAIS. Projeto de Lei nº 919, de 12 de julho de 2019. Cria escolas bilíngues em Libras e Português na rede pública estadual de educação. **Diário Legislativo**. Belo Horizonte, p. 20, 12 jul. 2019. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/projetos-de-lei/PL/919/2019>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MINAS GERAIS. Lei nº 23.773, de 06 de janeiro de 2021. Institui diretrizes para a criação de escolas bilíngues em Língua Brasileira de Sinais – Libras – e Língua Portuguesa na rede estadual de ensino. **Diário Oficial de Minas Gerais**. Belo Horizonte, Executivo, Col. 1, p. 6, 07 jan. 2021. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacaomineira/texto/LEI/23773/2021/>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MONTE, Marisa; ANTUNES, Arnaldo; BROWN, Carlinhos. Lutar e Vencer. *In: Tribelistas*. Rio de Janeiro: Phonomotor Records, 2017, Track 9.

MONTGOMERY, Lucy Maud. **Anne de Green Gables**. Tradução por João Sette Camara. Jandira- SP: Ciranda Cultural, 2019.

MORAES, Márcia. Pesquisar com: política ontológica e deficiência visual. *In: Moraes, Márcia; Kastrup, Virgínia. Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2010. p. 26-51.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria do; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 159-178, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37021>. Acesso em: 02 dez. 2022.

NUNES, Jozanes Assunção. Vozes em confronto no Núcleo Docente Estruturante de cursos de Letras: entre o prescrito e a prática institucionalizada. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v.13, n. 2, p. 117-138, maio/ago. 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus; SILVA, Lázara Cristina da. **Movimento Surdo e suas repercussões**: tramas nas/das políticas educacionais brasileiras. Curitiba: Appris, 2018.

OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira; NASCIMENTO, Tatiane Oliveira Santos; MILITÃO, Silvio César Nunes. O processo de elaboração dos planos municipais de educação: saberes, diretrizes, políticas e práticas. **RBPAAE**, v. 35, n. 2, p. 491-513, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.91158>. Acesso em: 18 fev. 2022.

PEDROSO, Cristina Cinto Araújo. **O aluno surdo no ensino médio da escola pública**: o professor fluente em libras atuando como intérprete. 2006. 210 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/185112>. Acesso em: 02 dez. 2022.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Claudia Balieiro. La experiencia visual de los sordos: consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-81, set./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-7307201507803>. Acesso em: 12 maio 2018.

PELUSO, Leonardo. Consideraciones teóricas em torno a la educación de los sordos: especial, bilingüe, inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-22, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/38329>. Acesso em: 28 fev. 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://revistas eletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/16342>. Acesso em: 26 ago. 2021.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, p. 35-48, 2002. DOI: 10.22456/2238-8915.29782. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782>. Acesso em: 14 jan. 2020.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo. *In*: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. 2 ed. São Paulo: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-38.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de tradução: Valdemir Miotello. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrícia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de filosofia da linguagem**. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2007.

PRADO, Vanessa Alves do. **Ações do programa paulista Ler e Escrever sob os sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas**. 2017. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151401>. Acesso em: 02 dez. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622006000200003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/xqrhbtPnkvwskKLQD5mb5ZK/?lang=pt>. Acesso em: 02 dez. 2022.

REIS, Flaviane; LIMA, Marisa Dias. Educação Bilíngue de Surdos na LDB: uma nova conquista do movimento surdo. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 761-780, out./dez. 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i4.8670061. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/issue/view/1987>. Acesso em: 04 jan. 2023.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. PNE e o perfil das escolas bilíngues brasileiras. In: LINS, Heloísa Andreia de Matos; SOUZA, Regina Maria de; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro (org.) **Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas: UNICAMP, 2016. p. 142-165.

REZENDE-CURIONE, Patrícia Luiza Ferreira. Escola bilíngue de surdos: comunidade linguística ou comunidade segregada? **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 57, p. 101-111, jan./jun. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br/central-de-conteudos/publicacoes-1/revista-espaco-ndeg-57>. Acesso em: 28 dez. 2022.

RODRIGUES, José Raimundo; VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; VIEIRA, Eliane Telles de Bruim. “Viva la parola!”: a constituição de verdades acerca da educação de surdos no congresso de Milão (1880). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67506>. Acesso em: 29 nov. 2021.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 169- 192.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SALVADOR, Samara de Jesus Lima; LODI, Ana Cláudia Balieiro. Resoluções do Estado de São Paulo e o Professor Interlocutor: Implicações para a Educação dos Surdos. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 2, p. 277-292, abr./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zw9z3RzXF8tPz67SXMM6gGx/?lang=pt#>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. O princípio dialógico da linguagem e a identidade alteritária do sujeito. **Interfaces**, Guarapava, v. 9, n. 4, p. 50-62, out./nov./dez. 2018.

SANTIAGO, Vânia de Aquino Albres; ANDRADE, Cristiane Esteves de. Surdez e sociedade: questões sobre conforto linguístico e participação social. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grespan (org.). **Libras em estudo**: políticas linguísticas. São Paulo: Feneis, 2013. p. 145-163.

SANTOS, Tábita. **Não Palavras**. 2019. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Tecnologia e Sociedade) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

SANTOS JÚNIOR, Edivaldo dos; MALDANER, Jair José; CAVALCANTE, Rivadavia Porto. A formação omnilateral através do ensino da Libras na educação básica: um olhar para além da BNCC. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 8, n. 37, p. 201-212, mar. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/3145>. Acesso em: 29 jan. 2023.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 38**, de 19 de junho de 2009. Dispõe sobre a admissão de docentes com qualificação na Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas escolas da rede estadual de ensino. São Paulo, 2009. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38\\_09.HTM](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.HTM). Acesso em: 02 dez. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 8**, de 29 de janeiro de 2016. Dispõe sobre a atuação de docentes com habilitação/ qualificação na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, nas escolas da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas. São Paulo, 2016a. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8\\_16.HTM?Time=22/03/2021%2015:06:04](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/8_16.HTM?Time=22/03/2021%2015:06:04). Acesso em: 02 dez. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, Seção I, p.1, 9 jul. 2016b. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html>. Acesso em: 17 out. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Resolução nº 68**, de 12 de dezembro de 2017. Dispõe sobre o atendimento educacional aos alunos, público-alvo da Educação Especial, na rede estadual de ensino. São Paulo, 2017. Disponível em: [http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68\\_17.HTM?Time=22/03/2021%2016:21:32](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/68_17.HTM?Time=22/03/2021%2016:21:32). Acesso em: 02 dez. 2022.

SECCHI, Leonardo; NUNES, Gissele Souza de Franceschi; CHAVES, Thiago José de. O Plano Nacional de Educação: análise do processo de construção de uma política pública tipicamente brasileira. **Administração Pública e Gestão Social**, [s.l.], v. 13, n. 4, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21118/apgs.v13i4.11584>. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/apgs/article/view/11584>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SENADO FEDERAL. **Educação Bilíngue**: diretrizes, organização e oferta da Educação Bilíngue conforme o disposto na Lei nº 14.191/2021. 2ª Reunião da Subcomissão Temporária de Assuntos Sociais das Pessoas com Deficiência da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura. Secretaria de Registro e Redação Parlamentar. Brasília, 09 nov. 2022. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/notas-taquigraficas/-/notas/r/10979>. Acesso em: 05 jan. 2023.

SILVA, Cesar Augusto de Assis; ASSÊNSIO, Cibele Barbalho. Setembro Azul: mobilização política nacional a favor das escolas bilíngues para surdos. **Ponto Urbe**, São Paulo, v. 9, p. 1-10, 2011. Disponível em: <https://journals.openedition.org/pontourbe/1966?lang=en>. Acesso em: 15 mar. 2020.

SILVA, César Augusto de Assis. **Cultura surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva de estudos culturais. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

SILVA, Julia Isabelle da. O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 663-690, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711347>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9pGS33YzgVbFgqVn3PHtdKx/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SILVA, Rubia Carla Donda da; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Surdez e alteridade: “o encontro entre o tilintar das vozes e o tremular das mãos”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. 1-23, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0167>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tBySPwsrvT8YSwj5WRysTRh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2020.

SILVA, Rubia Carla Donda da; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Contribuições de Stephen Ball e colaboradores para o estudo de políticas de currículo. **Communitas**, [s. l.], v. 4, n. 7, p. 386–395, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3373>. Acesso em: 2 dez. 2022.

SIPRIANO, Benedita Franca; GONÇALVES, João Batista Costa. O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana. **Revista Diálogos**. Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, p. 60-80, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5084>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SKLIAR, Carlos. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação! **Pro-Posições**, Campinas, v. 12, n. 2-3, p. 11–21, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643992>. Acesso em: 2 dez. 2022.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem**: educar. Tradução: Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

SOARES, Carlos Henrique Ramos; BAPTISTA, Carlos Roberto. Alunos com Surdez no Brasil: Espaços de Escolarização e Produção Acadêmica em Três Diferentes Contextos Regionais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 85-100, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000400007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/pkJDbd3nT3jyTNYrrrR7Knd/?lang=pt>. Acesso em: 09 jan. 2023.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 1-23, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782017227152>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mhPLbnNmPNSFF4KHSKFSJbs/?lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2022.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, Regina Maria de; LIPPE, Eliza Marcia de Oliveira. Decreto 6.949/2009: avanço ou retrocesso em relação à Educação dos Surdos? **Calidoscópio**, São Leopoldo: v. 10, n. 1, p. 12-23, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2012.101.02>. Acesso em: 29 jan. 2023.

STIEG, Vanildo. Bakhtin e seu círculo: preciosas contribuições para a pesquisa em ciências humanas. **Pró-Discente**, Vitória, v. 25, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/prodiscente/article/view/22019>. Acesso em: 16 jan. 2023.

STÜRMER, Ingrid Ertel; THOMA, Adriana da Silva. Políticas educacionais e linguísticas para surdos: discursos que produzem a educação bilíngue no Brasil na atualidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37, 2015, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/politicas-educacionais-e-linguisticas-para-surdos-discursos-que-produzem-educacao>. Acesso em: 29 jan. 2023.

STÜRMER, Ingrid Ertel. **Educação bilíngue**: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 36, p. 107-131, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1603>. Acesso em: 29 dez. 2022.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, 1996. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**: novas perspectivas em política linguística. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003. p. 13-45.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini. A constituição de uma educação bilíngue e a formação dos professores de surdos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 639-659, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661083>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/61083>. Acesso em: 02 dez. 2022.

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo; CARVALHO, Daniel Junqueira. Reflexões sobre educação de surdos em nossa contemporaneidade: a Libras como língua da escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 742-760, out./dez. 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i4.8669320. Acesso em: 16 jan. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo de filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

World Federation of the Deaf (*WFD*). Documento de posicionamento da *WFD* sobre a educação inclusiva. Tradução: Stephanie Caroline Alves Vasconcelos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 45-57, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1167>. Acesso em: 29 jan. 2023.

WITCHS, Pedro Henrique. **Governo linguístico em educação de surdos**: práticas de produção do *Surdus mundi* no século XX. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

WITCHS, Pedro Henrique; LOPES, Maura Corcini. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-17, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698184713>. Acesso em: 11 set. 2022.

ZANDWAIS, Ana. Relações entre a filosofia da práxis e a filosofia da linguagem sob a ótica de Mikhail Bakhtin: um discurso fundador. In: ZANDAWAIS, Ana (org.). **Mikhail Bakhtin**: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 2005. p. 17-28.

ZOVICO, Neivaldo. CONAE rejeita – pela segunda vez – proposta de Educação para Surdos. **Revista Reação**, São Paulo, ano 18, n. 102, p. 57, 2015.

### APÊNDICE A- Membros das instituições que integraram a comissão de elaboração dos Planos Distrital, Mineiro e Paulista de Educação

Instituição - Breve apresentação/Atribuições	Representante	UF	Vinculação	Contato
Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (Sase/MEC)	Wânia Clemente de Castro	União	Diretora da Dicope/MEC	<a href="mailto:waniacastro@mec.gov.br">waniacastro@mec.gov.br</a>
	Jhonata Moreira Pereira		Coordenador geral da Dicope/MEC	<a href="mailto:jhonatapereira@mec.gov.br">jhonatapereira@mec.gov.br</a>
	Tem como função precípua o desenvolvimento de ações para a criação de um Sistema Nacional de Educação – SNE. Também compete à Sase estimular a colaboração entre os sistemas para que as metas de seus respectivos planos de educação sejam consonantes ao PNE, pela via da constituição de uma Rede de Apoio Técnico Nacional para elaboração ou adequação dos planos de educação. Ademais, a Sase presta assistência técnica aos estados, DF e municípios no sentido de auxiliá-los em suas políticas de valorização dos profissionais da educação e, especialmente, na implantação da Lei 11.738/2008 (Piso Salarial Profissional Nacional). <a href="http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-articulacao-com-os-sistemas-de-ensino--sase/apresentacao">http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-articulacao-com-os-sistemas-de-ensino--sase/apresentacao</a>	Elaene Cristina da Silva Mendes	DF	Coordenadora Distrital da Rede de Assistência Técnica dos Planos de Educação
Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) <sup>167</sup>	Diego Roger Ramos Freitas	MG	Coordenador Estadual da Rede de Assistência Técnica dos Planos Municipais de Educação de Minas Gerais	<a href="mailto:diego.freitas@educacao.mg.gov.br">diego.freitas@educacao.mg.gov.br</a> <a href="mailto:planodecenal@educacao.mg.gov.br">planodecenal@educacao.mg.gov.br</a>
	Maria Nícia Pestana Castro	SP	Coordenadora Estadual da Rede de Assistência Técnica dos Planos de Educação - SP (Sase)	<a href="mailto:marianicia.castro@fde.sp.gov.br">marianicia.castro@fde.sp.gov.br</a>
Fundado em 1986, o Conselho Nacional de Secretários de Educação é uma associação de direito privado, sem fins lucrativos, que reúne as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. A finalidade do Consed é promover a integração das redes estaduais de educação e intensificar a participação dos estados nos processos decisórios das	João Pedro Ferraz	DF	Titular da Secretaria	<a href="mailto:gabinsedf@gmail.com">gabinsedf@gmail.com</a> <b>João Alberto</b> <a href="mailto:imprensa@edu.se.df.gov.br">imprensa@edu.se.df.gov.br</a>
	Júlia Sant'Anna	MG	Titular da Secretaria	<a href="mailto:gabinete.assessoria@educacao.mg.gov.br">gabinete.assessoria@educacao.mg.gov.br</a> <b>Ana Luisa Faria</b>

<sup>167</sup>O Consed e a Undime foram fundadas em 1986, em razão da promulgação do regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios, pela Constituição Federal de 1988. Desde então, essas entidades vêm atuando como importantes instâncias representativas dos poderes públicos estaduais, distrital e municipais nos processos de discussão, formulação e implementação das políticas educacionais. No que concerne a elaboração dos Planos subnacionais de educação, realizaram acordos tripartites com a Sase/MEC, visando mecanismos e formas de atuação conjunta para subsidiar os conselhos e fóruns de educação de todo o país e garantir a observância as diretrizes, metas e estratégias do PNE (2014).

	políticas nacionais, além de promover o regime de colaboração entre as unidades federativas para o desenvolvimento da escola pública. <a href="https://consed.org.br/conteudos/historia-e-estatuto">https://consed.org.br/conteudos/historia-e-estatuto</a>				acs@educacao.mg.gov.br
		Rossieli Soares	SP	Titular da Secretaria	<a href="mailto:seesp.consed@educacao.sp.gov.br">seesp.consed@educacao.sp.gov.br</a> <b>Lúcia Saito</b> imprensa@educacao.sp.gov.br
União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime)	A Undime é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/ DF. É constituída por gestores dos 5.568 municípios brasileiros. A Undime estabelece relações com as três esferas do poder público: Executivo, Legislativo e Judiciário visando contribuir com a formulação, promoção e acompanhamento de políticas nacionais de educação. Em cada estado, os DME se organizam em seccionais da Undime, as quais podem se subdividir em microrregionais, para intensificar a comunicação e acelerar processos de mobilização. Além de promover as ações da Undime, as seccionais devem trabalhar de forma articulada com os princípios e as diretrizes da nacional. <a href="http://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime">http://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime</a>	Cleuza Rodrigues Repulho	DF	Secretaria executiva Nacional (2013-2015)	undimenacional@undime.org.br (61) 3575-7600 / 3037-7888
		Andreia Pereira da Silva	MG	Presidente da Seccional da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/MG))	<a href="mailto:comunicacaoundimemg@gmail.com">comunicacaoundimemg@gmail.com</a>  Fone/ Fax: 31 3342-1748 Celular: 31 9 8880-5943
		Suely Duque Rodarte		Secretaria executiva (interina) da Seccional da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/MG)	suelyduque26@gmail.com
		Márcia Aparecida Bernardes	SP	Presidente da Seccional da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/SP)	<b>undimesp@undime-sp.org.br</b>  Telefone: 11 3257-2794 Telefone/Fax: 11 3120-3374 Celular: 11 9 9772-4854
		Ivelise Maria Salles Padovan Viúdes		Secretaria executiva da Seccional da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime/SP)	

<p>O <b>Fórum Distrital de Educação (FDE)</b> foi instituído pela Portaria nº 115, de 31 de julho de 2012.</p>	<p>A criação do <b>Fórum Nacional de Educação (FNE)</b><sup>168</sup> e dos respectivos fóruns estaduais, distrital e municipais de educação decorreu de deliberação da Conferência Nacional de Educação de 2010 (Conae-2010). Os fóruns de educação são constituídos por representantes de órgãos públicos, autarquias, entidades e movimentos sociais. Têm como finalidade promover debates sobre as políticas educacionais, favorecendo discussões entre os órgãos da Secretaria de Estado da Educação, bem como coordenar as conferências de educação locais, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações e promover articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos municípios e com o <b>Fórum Nacional de Educação (FNE)</b>.</p>	<p>Clerton Oliveira Evaristo</p>	<p>DF</p>	<p>Coordenador da Comissão Técnica para elaboração do Plano Distrital de Educação.</p>	<p>forumdistritaldeeducacao@gmail.com  <b>clerton.evaristo@gmail.com</b></p>
<p>O <b>Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais (FEPEMG)</b> foi instituído pela Resolução SEE nº 2078 de 29 de março de 2012.</p>	<p>Os fóruns de educação são constituídos por representantes de órgãos públicos, autarquias, entidades e movimentos sociais. Têm como finalidade promover debates sobre as políticas educacionais, favorecendo discussões entre os órgãos da Secretaria de Estado da Educação, bem como coordenar as conferências de educação locais, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações e promover articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos municípios e com o <b>Fórum Nacional de Educação (FNE)</b>.</p>	<p>Analise de Jesus da Silva</p>	<p>MG</p>	<p>Coordenadora do Fórum Estadual Permanente de Educação de Minas Gerais FEPEMG</p>	<p>analisecoordenacaofepemg@gmail.com</p>
<p>O <b>Fórum de Educação do Estado de São Paulo</b>, foi instituído pelo Decreto 21.074, de 12 de julho de 1983 e alterado pelo Decreto 22.563, de 15 de agosto de 1984.</p>	<p>Os fóruns de educação são constituídos por representantes de órgãos públicos, autarquias, entidades e movimentos sociais. Têm como finalidade promover debates sobre as políticas educacionais, favorecendo discussões entre os órgãos da Secretaria de Estado da Educação, bem como coordenar as conferências de educação locais, acompanhar e avaliar a implementação de suas deliberações e promover articulações necessárias entre os correspondentes fóruns de educação dos municípios e com o <b>Fórum Nacional de Educação (FNE)</b>.</p>	<p>Conceição Fornasari  Priscilla Maria Bonini Ribeiro</p>	<p>SP</p>	<p>Coordenadora do Fórum Estadual de Educação de São Paulo (FEESP)  Representante do Fórum Estadual de Educação de São Paulo (FEESP)</p>	<p>feespforum@gmail.com  concefornasari@gmail.com   <b>pribeiro@unaerp.br</b></p>
<p>O <b>Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF-DF)</b> foi instituído pelo Decreto n.º 171, de 7 de março de 1962. <a href="http://cedf.se.df.gov.br/sobre-o-cedf/historico">http://cedf.se.df.gov.br/sobre-o-cedf/historico</a></p>	<p>O <b>Conselho Nacional de Educação (CNE)</b> e os respectivos Conselhos distrital, estaduais e municipais de Educação foram criados em decorrência da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e determinou que eles fossem instituídos. Tratam-se de</p>	<p>Mário Sérgio Mafra</p>	<p>DF</p>	<p>Presidente do CEDF-DF</p>	<p>cedf.df@gmail.com</p>
<p>O <b>Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais (CEE-MG)</b> foi instalado no dia 12 de janeiro de 1963, por intermédio do Decreto nº</p>	<p>O <b>Conselho Nacional de Educação (CNE)</b> e os respectivos Conselhos distrital, estaduais e municipais de Educação foram criados em decorrência da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e determinou que eles fossem instituídos. Tratam-se de</p>	<p>Hevio Avelar Teixeira</p>	<p>MG</p>	<p>Presidente do CEE-MG</p>	<p>cee.tecnica@educacao.mg.gov.br  cee@educacaomg.gov.br</p>

<sup>168</sup> Instituído originalmente pela Portaria Ministério da Educação n.º 1.407 de 14 de dezembro de 2010, o FNE herdou como principais atribuições a organização das vindouras conferências educacionais (em âmbitos municipal, estadual e nacional) e o imprescindível acompanhamento da implementação das metas instituídas no PNE (2014). Ao estabelecer unilateralmente nova configuração à composição do FNE, a Portaria nº 577, de 27 de abril de 2017, excluiu a representatividade de importantes entidades da educação, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) do colegiado, o que significou uma ameaça ao monitoramento do cumprimento das metas e estratégias do PNE (OLIVEIRA; NASCIMENTO; MILITÃO, 2019).

6.659, de 24 de agosto de 1962. <a href="https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/historico">https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/home/institucional/historico</a>	órgãos autônomos, com a composição, finalidade e competência estabelecidas pela legislação federal e pelas leis delegadas, respeitadas as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. De caráter deliberativo, atuam na normatização e orientação das atividades educacionais exercidas no âmbito de seus Sistema de Ensino.				
<b>O Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP)</b> , foi criado pela Lei n. 7.940, de 7 de junho de 1963. <a href="http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_cee">http://www.ceesp.sp.gov.br/portal.php/conheca_cee</a>		Francisco Carbonari	SP	Presidente do CEE/SP	presidencia.ceesp@educacao.sp.gov.br
Ao poder Legislativo compete propor e aprovar leis, regras e princípios que norteiam a sociedade.  No âmbito estadual, este poder é exercido pelas <b>Assembleias Legislativas</b> por meio dos deputados estaduais.  No âmbito distrital, pela <b>Câmara Legislativa do Distrito Federal</b> .	A <b>Câmara Legislativa do Distrito Federal (CLDF)</b> é composta por 24 deputados distritais eleitos por voto popular para um mandato de quatro anos.	<b>Presidente:</b> Reginaldo Veras (PDT) - 2015-2018  <b>Presidenta:</b> Arlete Sampaio (PT) - 2019-2022	DF	A Comissão de Educação, Saúde e Cultura – (Cesc)	<a href="mailto:cesc@cl.df.gov.br">cesc@cl.df.gov.br</a>  contato@deputado.reginaldoveras.com.br  arletesampaio@gmail.com
	Atualmente, a <b>Assembleia Legislativa do estado de Minas Gerais (ALMG)</b> , é composta por 77 deputados estaduais eleitos por voto popular para um mandato de quatro anos.	<b>Presidenta:</b> Celise Barreiros Laviola Cabral de Lira (MDB) - 2015-2018  <b>Presidenta:</b> Beatriz Cerqueira (PT) - 2019-2022	MG	A Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia (CECT)	dep.celise.laviola@almg.gov.br  dep.beatriz.cerqueira@almg.gov.br  <b>Fale com a comissão</b> <a href="https://www.almg.gov.br/participe/fale_assembleia/formulario.html?idAssunto=60">https://www.almg.gov.br/participe/fale_assembleia/formulario.html?idAssunto=60</a>
	Atualmente, a <b>Assembleia Legislativa do estado de São Paulo (Alesp)</b> , é composta por 94 deputados estaduais eleitos por voto popular para um mandato de quatro anos.	<b>Presidenta:</b> Rita Passos (PSD) - 2015-2018  <b>Presidente:</b> Maurici (PT) - 2019-2022	SP	A Comissão de Educação e Cultura (CEC)	<a href="mailto:rpassos@al.sp.gov.br">rpassos@al.sp.gov.br</a>  depmaurici@al.sp.gov.br

Fonte: Elaboração própria.

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Solicitação de Consentimento segundo os termos da Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, especialmente o artigo IV)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa intitulado “O embate entre o Estado e o movimento surdo e as dissonâncias entre o PNE-2014 e os respectivos Planos Distrital, Mineiro e Paulista de Educação”, de responsabilidade da pesquisadora Rubia Carla Donda da Silva, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da “Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho” (UNESP – Marília/SP).

Participar desta pesquisa é uma opção. Para tomar sua decisão leia cuidadosamente os esclarecimentos a seguir e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Feito isso, caso aceite fazer parte do estudo, é necessário que assine este documento que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra a pesquisadora responsável. No caso de não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da pesquisa, fica assegurado que não haverá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1. A pesquisa em questão tem como objetivo compreender como representantes do movimento surdo reconhecem e avaliam as dissonâncias entre as estratégias do PNE-2014 e dos respectivos Planos Distrital, Mineiro e Paulista de Educação, no que diz respeito à configuração da oferta da educação bilíngue para surdos.
2. A minha participação nesta pesquisa consistirá em conceder ou interpretar uma entrevista com duração de aproximadamente uma hora e meia, via Skype ou Google Meet, a qual será gravada em áudio e vídeo. O diálogo será conduzido pela pesquisadora, que também atuará como participante, e além da participação da pesquisadora e do(a) entrevistado(a) (representante do movimento surdo), está prevista a colaboração de um(a) tradutor(a) e intérprete de Libras e Língua Portuguesa. Neste encontro, pretende-se estabelecer uma conversa acerca da educação de surdos e da minha atuação no contexto de produção das estratégias relativas à educação de surdos que integram o Plano Nacional de Educação (PNE-2014), assim como as minhas impressões sobre as propostas previstas nestas estratégias.
3. Caso seja necessário, aceito ser consultado(a) posteriormente a entrevista, via e-mail ou whatsapp, para esclarecer possíveis dúvidas, relativas ao conteúdo do diálogo, que podem surgir durante a transcrição ou na etapa de análise.
4. Fui informado(a) de que poderei deixar de participar ou retirar meu consentimento a qualquer momento e que não sofrerei qualquer prejuízo por isso.
5. Fui informado(a) e estou ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação na pesquisa.
6. Considerando minha atuação no contexto de produção da política educacional bilíngue de surdos, e por ter ciência do meu direito à garantia da confidencialidade das informações

personais, caberá a mim decidir se minha identidade será revelada ou mantida em sigilo na organização e publicação dos dados da pesquisa em questão.

7. Caso desejar, terei livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.
8. Fui informado(a) que os dados gerados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa e que os resultados obtidos poderão ser divulgados em publicações e eventos de natureza científica.

Certa de poder contar com sua autorização, me coloco à disposição para esclarecimentos:

Rubia Carla Donda da Silva (Doutoranda) – contato: (14) 9 97683088  
[rubica.donda@gmail.com](mailto:rubica.donda@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_ portador(a) do RG \_\_\_\_\_  
 aceito participar da pesquisa intitulada O embate entre o Estado e o movimento surdo e as dissonâncias entre o PNE-2014 e os respectivos Planos Distrital, Mineiro e Paulista de Educação. Declaro ter recebido as devidas explicações sobre a referida pesquisa e concordo que minha desistência poderá ocorrer em qualquer momento sem que ocorra qualquer prejuízo. Declaro ainda, estar ciente de que a participação é voluntária e que fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos da pesquisa.

**Perfil do Participante:**

- representante do movimento surdo
- membro da comissão de elaboração do plano subnacional de educação
- Intérprete de Libras-Língua Portuguesa

**Autorização:**  Autorizo a minha identificação  Não autorizo a minha identificação

\_\_\_\_\_  
 Nome do participante

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do participante

, de de

\_\_\_\_\_  
 Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

## APÊNDICE C - Roteiro para a condução do diálogo com os interlocutores

### EIXO I: QUESTÕES GERAIS, CONAEs E PNE (2014)

#### Identificação e perfil

Nome:

Idade:

Formação:

Atuação profissional:

Instituição que representa:

Unidade Federativa:

#### Questões gerais

- 1) Me conte um pouco da sua rotina de trabalho: suas funções e locais em que atua.
- 2) Para você, o que significa educação bilíngue?
- 3) Há diferença entre educação de surdos e educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa)?
- 4) De que modo a educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa) deve ser organizada: público, ambiente, profissionais, faixa etária dos estudantes...?
- 5) Você já pensou na possibilidade dessa escola bilíngue ser para ouvinte também? Qual é sua opinião a respeito?
- 6) Qual seria o papel da Libras na educação do ouvinte nessa escola?
- 7) Você considera necessário que a rede estadual (ou distrital) assegure a oferta da educação bilíngue em Libras e Língua Portuguesa? Por quê?

#### Conferência Nacional da Educação (Conae)

1) Você participou das Conferências Nacionais de Educação (Conaes)?

Lembra-se de quais? Por que participou? Pode me contar como foi?

Exemplo:

- Como você foi selecionado para representar seu estado?
- Como foi a preparação para participar do evento?
- Quantos eram os delegados que representavam a educação de surdos?
- Esses delegados eram todos surdos?
- Quais eram as reivindicações do grupo para a educação de surdos?
- Quais foram as suas contribuições?
- O que te marcou no evento (pontos positivos, pontos negativos)?

2) O objetivo da Conae-2010 foi discutir e selecionar propostas para compor o projeto de lei do atual Plano de Educação (PNE). A participação dos delegados surdos foi importante nesse evento? Por quê?

3) Antes da Conae-2010, houve encontros estaduais para discussão do atual PNE? Como aconteceu?

4) Eu soube a partir da leitura publicações (artigos, dissertações e teses), que durante a Conae-2010, os delegados surdos apresentaram onze propostas para a educação de surdos, mas só 3 foram incluídas no projeto de lei do PNE.

- O que isso significou para você?

5) Quem escreveu essas propostas para a educação de surdos?

6) Todos os delegados surdos estavam de acordo com as propostas?

7) Você consegue me dizer, mais ou menos, qual era o conteúdo delas?

8) Havia surdos de todos os estados do Brasil?

9) De acordo com a literatura, a **Conae-2010** e a ameaça do fechamento do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), em 2011, foram um marco na história do movimento surdo, porque fortaleceu a mobilização em defesa da educação bilíngue e da cultura surda. Você concorda com isso? Por quê?

10) Você participou das manifestações em defesa da educação bilíngue em Brasília em 2011? Se sim, como foi?

11) Li que à época (setembro de 2011), houve a entrega de uma *Carta reivindicatória da educação bilíngue aos deputados estaduais*, em 24 capitais e em Brasília. Você participou desse manifesto? Como foi? Lembra o conteúdo da carta? Pode me contar?

12) Você teve acesso ao projeto de lei do Plano Nacional de Educação? (leu, conheceu, viu, participou da escrita)

13) Você acompanhou a tramitação do texto do PNE na Câmara dos deputados e no Senado?

14) Se sim, como você avalia as alterações feitas na estratégia 4.7 (educação bilíngue) durante o processo de tramitação?

15) Você conhece todas as estratégias voltadas para a educação de surdos que estão no PNE?

16) Se sim, na sua opinião, elas atendem as necessidades dos estudantes surdos?

17) Como você avalia sua participação e a participação do movimento surdo, como um todo, na elaboração do PNE-2014?

18) Qual a importância da presença de estratégias voltadas para a educação de surdos no PNE?

19) O texto do PNE, aprovado em 2014 e em vigência até 2024, trouxe que tipos de expectativas para você, com relação à educação de surdos no Brasil?

Ao final do primeiro encontro, a pesquisadora irá propor uma nova conversa para que juntamente com o participante da pesquisa possam dialogar acerca do processo de produção

do atual Plano de Educação da respectiva unidade federativa que o participante representa, a saber: Distrito Federal, São Paulo e Minas Gerais.

## **EIXO II: PLANOS ESTADUAIS E DISTRITAL DE EDUCAÇÃO**

1) Para você, o que motivou a elaboração ou adequação do Plano Estadual (Distrital) de Educação?

***Distrito Federal:** Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015  
**São Paulo:** Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016  
**Minas Gerais:** Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018*

Você participou da elaboração do Plano Estadual (Distrital) de Educação?

**Se sim**, pode me contar um pouco de como foi a composição ou votação das propostas incluídas no texto? (Audiências públicas, consulta pública)

2) Você sabe o que o Plano Estadual de Educação propõe para a educação de surdos?

3) Você teve acesso (leu, conheceu, viu, participou da escrita) ao texto inicial do Plano Estadual (Distrital) (Documento Base)?

4) Sabe dizer se durante o processo de tramitação as estratégias para educação de surdos foram alteradas e qual foi o motivo?

Se foram alteradas, qual a sua opinião sobre as mudanças?

5) Você sente sua voz (opinião) representada no texto final do Plano Estadual (Distrital)? Como?

*(**Distrito Federal:** Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015, **São Paulo:** Lei nº 16.279, de 8 de julho de 2016, **Minas Gerais:** Lei nº 23.197, de 26 de dezembro de 2018)*

6) Você sabe se o seu estado (Distrito Federal) já tinha um Plano de Educação antes da elaboração deste novo Plano?

7) **Se sim**, no Plano de Educação anterior havia metas ou estratégias para a educação de surdos? O que você sabe ou conhece dessas estratégias?

8) Como estava organizada a educação de surdos antes da aprovação do atual Plano de Educação? (normativas, espaços, profissionais, materiais...)

9) E com o novo Plano de Educação alguma coisa mudou no modo de organização da educação de surdos? **Se sim**, poderia dizer o que mudou?

10) Na sua opinião, o que motivou a inserção de estratégias específicas para a educação de estudantes surdos e a garantia da educação bilíngue no atual Plano Estadual ( Distrital) de Educação?

11) Você se lembra e gostaria de destacar algo específico sobre a educação de surdos que lhe chama atenção no Plano de Educação do seu estado (ou Distrito Federal)?

12) Você conhece, já leu, já reparou se há diferenças entre o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano de Educação do seu estado (ou Distrito Federal)?

13) **Se sim**, o que te chamou a atenção?

14) **Se não**, aceitaria um prazo para olhar/ler os dois Planos e agendarmos um novo encontro para dialogar sobre as estratégias relativas à educação de surdos, presentes no atual Plano Nacional de Educação (PNE-2014) e no atual Plano de Educação do seu estado (ou Distrito Federal)?

**Observação:** Para facilitar, tenho os documentos na íntegra, se você quiser posso te encaminhar.

**EIXO III: CORRELAÇÕES ENTRE O PNE (2014) E O PLANO SUBNACIONAL LOCAL, PERSPECTIVAS EM RELAÇÃO A MILITÂNCIA E A POLÍTICA EDUCACIONAL BILÍNGUE DE SURDOS.**

1) Você foi surpreendido ao observar, ler ou reler as estratégias para educação de surdos que estão no PNE e no Plano de Educação do seu estado (ou Distrito Federal)?

2) Se sim, o que lhe surpreendeu?

3) Percebeu diferenças entre as estratégias e gostaria de comentar?

4) O que mais chamou sua atenção ao ler as estratégias para educação de surdos nos dois Planos?

5) Olhando para as estratégias do PNE, especialmente a 4.7, que trata da oferta da educação bilíngue para surdos, como você avalia as ações do Ministério da Educação (MEC) de 2014 até o momento atual?

**DISTRITO FEDERAL**

6) Olhando para as estratégias do Plano Distrital de Educação (PDE-2015), especialmente a 4.14, que trata da oferta da educação bilíngue para surdos, como você avalia as ações da Secretaria Distrital de Educação de 2015 até o momento atual?

**SÃO PAULO**

6) Olhando para as estratégias do Plano Estadual de Educação de São Paulo (PEE-SP/2016), especialmente a 4.8, que trata da oferta da educação bilíngue para surdos, como você avalia as ações da Secretaria Estadual de Educação de 2016 até o momento atual?

**MINAS GERAIS**

6) Olhando para as estratégias do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG/2018), especialmente a 4.6, que trata da oferta da educação bilíngue para surdos, como você avalia as ações da Secretaria Estadual de Educação de 2019 até o momento atual?

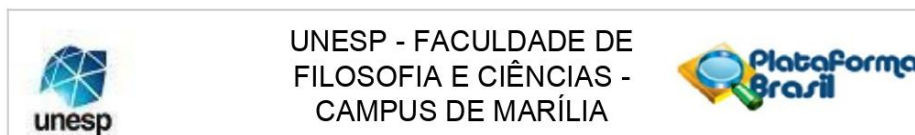
7) Pensando que a vigência do PNE vai até 2024, você, de modo particular, pensa em participar novamente do processo de elaboração de um novo Plano, se isso for proposto pelo Ministério da Educação (MEC)? Por quê?

8) O movimento surdo do seu estado (ou Distrito Federal), tem acompanhado a implementação e avaliação do cumprimento das estratégias para educação de surdos presentes tanto no PNE como no Plano Estadual (Distrital)? Como?

9) Depois de conversarmos observando o que o PNE e o que o PDE propõem para a educação de surdos, você gostaria de acrescentar algo que não foi dito em nosso diálogo?

10) Esse processo de olhar para os dois textos lhe fez pensar alguma coisa nova a respeito do processo de formulação dos Planos de Educação (nacional, estadual, municipal)? O que?

## APÊNDICE D – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O EMBATE ENTRE O ESTADO E O MOVIMENTO SURDO E AS DISSONÂNCIAS ENTRE O PNE-2014 E OS RESPECTIVOS PLANOS DISTRITAL, MINEIRO E PAULISTA DE EDUCAÇÃO

**Pesquisador:** Rubia Carla Donda da Silva

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 36963820.3.0000.5406

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

**Patrocinador Principal:** FUND COORD DE APERFEICOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.262.526

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto não apresenta risco para a população estudada e os benefícios serão aqueles decorrentes dos resultados do estudo que certamente terão impacto positivo para a comunidade científica.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Seria relevante que o pesquisador destacasse a importância no campo dessa pesquisa e suas contribuições para a educação.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram entregues e redigidos de forma correta.

#### Recomendações:

Não há recomendações para este estudo.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências neste estudo.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa O EMBATE ENTRE O ESTADO E O MOVIMENTO SURDO E AS DISSONÂNCIAS ENTRE O PNE-2014 E OS RESPECTIVOS PLANOS DISTRITAL, MINEIRO E PAULISTA DE EDUCAÇÃO

**Endereço:** Av. Hygino Muzzi Filho, 737

**Bairro:** Campus Universitário

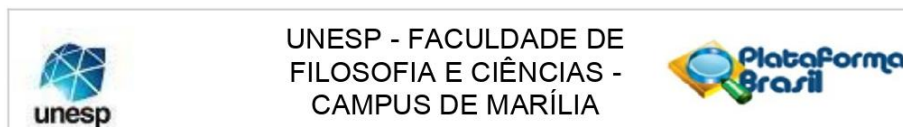
**UF:** SP

**Município:** MARILIA

**CEP:** 17.525-900

**Telefone:** (14)3402-1346

**E-mail:** cep.marilia@unesp.br



**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1612696.pdf	17/08/2020 10:06:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecido_TCLE.pdf	17/08/2020 09:54:56	Rubia Carla Donda da Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDePesquisaDetalhado.pdf	17/08/2020 09:54:37	Rubia Carla Donda da Silva	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoAssinada.pdf	17/08/2020 09:48:34	Rubia Carla Donda da Silva	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

MARILIA, 07 de Setembro de 2020

---

**Assinado por:**  
**SIMONE APARECIDA CAPELLINI**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Av. Hygino Muzzi Filho, 737  
**Bairro:** Campus Universitário **CEP:** 17.525-900  
**UF:** SP **Município:** MARILIA  
**Telefone:** (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br

## APÊNDICE E - Propostas referentes à educação de surdos integradas aos documentos da Conae-2010

LEGENDA: Preto – texto original, Azul – adição, Vermelho – supressão, Verde – substituição, Amarelo – novo parágrafo.

DOCUMENTO REFERÊNCIA 2008	DOCUMENTO BASE 2010	DOCUMENTO FINAL 2010
	Supressão e/ou Adição no parágrafo e Novo parágrafo	
<p>280 II - Quanto à educação especial: k) Garantir, quando necessário, a presença do professor auxiliar, do intérprete/tradutor, do guia para as salas do ensino regular com alunos inclusos, de modo a viabilizar sua permanência no processo de escolarização</p> <p><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 171)</p>	<p>280 II - Quanto à educação especial: k.a) Garantir, <b>quando necessário</b> (VI, 33), a presença do/a professor/a auxiliar, do/da intérprete/tradutor/a, do guia-intérprete, professor de Libras (VI, 34) para salas do ensino regular com alunos/as inclusos/as, de modo a viabilizar sua permanência no processo de escolarização.</p> <p><b>Bloco I - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 265)</p>	<p>Quanto à educação especial: k) Garantir a presença do/da professor/a auxiliar, do/da intérprete/tradutor/a, do/da guia-intérprete, professor/a de Libras para as salas do ensino regular com estudantes inclusos/as, de modo a viabilizar sua permanência no processo de escolarização.</p> <p><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 89)</p>
<p>280 II - Quanto à educação especial: s) Ofertar EJA diurno para alunos com necessidades especiais.</p> <p><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 171)</p>	<p>280 II - Quanto à educação especial: s) Ofertar EJA diurno para alunos/as com necessidades <b>especiais</b> educativas especiais e/ou <b>deficiência</b>, <b>multideficiências</b>, <b>transtornos globais do desenvolvimento</b>, <b>altas habilidades/ superdotação</b>, <b>surdos</b>, <b>independente do número de alunos/as em instituições públicas e privadas</b>. <b>E oficinas de preparação para o trabalho</b>. <b>E outros promovendo a formação para a inserção ao mundo do trabalho</b> (VI, 43).</p> <p><b>Bloco I - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 266)</p>	<p>Quanto à educação especial: h) Ofertar EJA diurno para estudantes com necessidades educativas especiais e/ ou <b>deficiência</b>, <b>multideficiências</b>, <b>transtornos globais do desenvolvimento</b>, <b>altas habilidades/ superdotação</b>, <b>surdos/as</b>, <b>independente do número de estudantes em instituições públicas e privadas</b>, <b>assim como o acesso a oficinas de preparação para o trabalho e a outras atividades</b>, de forma a promover a formação para a inserção no mundo do trabalho.</p> <p><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 99)</p>
<p>185 Quanto às instituições de ensino dos sistemas municipais, estaduais e distrital, sua corresponsabilidade está em promover, facilitar e assegurar o acesso aos meios de formação inicial e continuada, por meio de medidas como: d) Garantir o estudo/aprofundamento da política de educação ambiental, estudo de Libras, história da África e culturas afro-brasileiras (Lei nº 10.639, alterada para nº 11.645/08), cultura indígena, diversidade étnico- racial, religiosa, orientação sexual e direitos humanos.</p> <p><b>EIXO IV</b> (Anais, vol. 1, - BRASIL, 2011a, p. 152)</p>	<p>185- Quanto às instituições de ensino dos sistemas municipais, estaduais e distrital, sua corresponsabilidade está em promover, facilitar e assegurar o acesso aos meios de formação inicial e continuada, por meio de medidas como: d) Garantir o estudo/aprofundamento da política de educação ambiental, estudo de Libras, história da África e culturas afro-brasileiras (Lei nº 10.639, alterada para nº11.645/08), cultura indígena, diversidade étnico-racial, religiosa, orientação sexual e direitos humanos.</p> <p><b>BLOCO I - EIXO IV</b> (Anais, vol. 1, - BRASIL, 2011a, p. 241)</p>	<p>Quanto às instituições de ensino dos sistemas municipais, estaduais e distrital, sua corresponsabilidade está em promover, facilitar e assegurar o acesso aos meios de formação inicial e continuada, por meio de medidas como: d) Garantir o estudo/aprofundamento da política de educação ambiental, estudo de Libras, história da África e culturas afro-brasileiras (Lei nº 10.639, alterada para nº 11.645/08), cultura indígena, diversidade étnico-racial, religiosa, orientação sexual e direitos humanos.</p> <p><b>EIXO IV</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 65)</p>

<p>280 II - Quanto à educação especial: q) Incluir a Libras no currículo da educação básica e garantir políticas públicas para o ensino de Libras para os profissionais servidores.</p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 171)</p>	<p>280 II - Quanto à educação especial: q) Incluir a Libras no currículo da educação básica e garantir políticas públicas para o ensino de Libras <b>para os/as profissionais</b> (VI, 207) <b>servidores/as</b> (VI, 208).</p> <p style="text-align: center;"><b>Bloco II - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1, - BRASIL, 2011a, p. 299)</p>	<p>Quanto à educação especial: q) Incluir Braille e Libras no currículo da educação básica e garantir políticas públicas para o ensino de Libras para os/as profissionais servidores/as.</p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 89)</p>
<p>54- O sistema nacional articulado de educação deve prover: z) Condições institucionais que permitam o debate e a promoção da diversidade étnico-racial e de gênero, através de políticas de formação, e de infraestrutura específicas para este fim.</p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO I</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 123)</p>	<p>54- O Sistema Nacional Articulado de educação, deve prover: q) Condições institucionais que permitam o debate e a promoção da diversidade étnico-racial, <b>geracional, de classe social, de pessoas deficientes e/ou com necessidades educativas especiais e surdas</b> (I, 194).</p> <p style="text-align: center;"><b>Bloco II - EIXO I</b> (Anais, vol. 1, - BRASIL, 2011a, p. 315)</p>	<p>O Sistema Nacional de Educação deve prover: z) Condições institucionais que permitam o debate e a promoção da diversidade étnico-racial e de gênero, por meio de políticas de formação e de infraestrutura específicas para este fim.</p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO I</b> (Anais, vol. 1, - BRASIL, 2011a, p. 30)</p>
<p>183 Dado esse quadro que instiga a construção de medidas fortes e eficientes no processo de formação docente, algumas propostas e demandas estruturais altamente pertinentes se apresentam, no sentido de garantir as condições necessárias para o delineamento desse sistema público:</p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO IV</b> (Anais, vol. 1, - BRASIL, 2011a, p. 236)</p>	<p>x) Perspectiva de formação multicultural, considerando as especificidades históricas, sociais e culturais dos sujeitos, para construção de uma prática educativa pautada no respeito e valorização das diferenças culturais que permeiam o cotidiano do campo, admitindo-se, em caráter emergencial, a alternativa da educação a distância que ultrapasse a especialização por disciplinas, buscando uma lógica que aproxime dos campos constituídos dos saberes, oportunizando o diálogo entre as áreas, e ainda a implementação de cursos de formação continuada para os/as profissionais que atuam na modalidade de Jovens e Adultos; a implantação de programas de formação específicos para os professores/as das comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, do campo e da floresta, assegurando atividades voltadas para a prática de ações relacionadas aos valores culturais desses povos; cursos de sociolinguística, antropologia e de história local aos/as professores/as indígenas e não indígenas, referenciados na diversidade cultural das regiões e alicerçados no Projeto Político-Pedagógico do Campo; a formação bilíngue, multibilíngue para docentes e discentes, priorizando as etnias regionais, incluindo Libras e Braille (IV, 103).</p> <p style="text-align: center;"><b>Bloco III - EIXO IV</b> (Anais, vol. 1, - BRASIL, 2011a, p. 338)</p>	

<p>254 Apesar de o eixo agregar número razoável de temas, como questão étnico-racial, indígena, do campo, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional, é importante destacar que cada um deles possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais. Além disso, realizam-se de forma diferenciada, no contexto das instituições públicas e privadas da educação básica e da educação superior.</p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 165)</p>	<p>254- Apesar de o eixo agregar número razoável de temas, como questão étnico-racial, afrodescendentes (VI, 253), comunidades tradicionais (VI, 254) de religião (matriz africana e brasileira) (VI, 255), diversidade religiosa (VI, 256) e cultural (VI, 257), indígena e culturas próprias, questão de gênero (VI, 258), diversidade de gênero e (VI, 259) de (VI, 260) mulheres (VI, 261), orientação sexual (VI, 262), população LGBTTT (lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais) (VI, 263), do campo, caboclos, pescadores/as, quilombolas, migrantes de outras regiões brasileiras e estrangeiras, agricultores e agricultoras familiares, assentados/as, sem-terra, acampados/as (VI, 264), ribeirinhos (VI, 265), extrativistas (VI, 266), pescadores/as (VI, 267), caçara (VI, 268), das pessoas com deficiência (VI, 269), educação especial (VI, 270), da população surda (VI, 271), com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, nômades e circenses (VI, 272), pessoas vivendo com AIDS (VI, 273), educação ambiental, educação para o trânsito (VI, 274), crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, adolescentes em instituições para cumprimento de (VI, 275) medidas socioeducativas (VI, 276), e pessoas privadas (VI, 277) de liberdade (VI, 278), população carcerária (VI, 279) e outros, bem como as modalidades (VI, 280), educação de jovens e adultos, educação profissional, pessoas idosas (VI, 281) gestantes (VI, 282), minorias étnicas (VI, 283) e demais grupos vulneráveis (VI, 284), é importante destacar que cada um deles possui especificidades históricas, linguísticas (VI, 285), políticas, de lutas sociais que não devem ser desconhecidas ou ignoradas (VI, 286) e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais em consonância com as peculiaridades locais (VI, 287). Além disso, realizam-se de forma diferenciada, no contexto das instituições públicas e privadas da educação básica e da educação superior.</p> <p style="text-align: center;"><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 351)</p>	<p>Apesar de o eixo agregar número razoável de temas, como questão étnico-racial, <b>quilombolas</b>, indígena, do campo, <b>ciganos</b>, das pessoas com deficiência, educação ambiental, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional, é importante destacar que cada um deles possui especificidades históricas, políticas, de lutas sociais e ocupam lugares distintos na constituição e consolidação das políticas educacionais. Além disso, realizam-se de forma diferenciada, no contexto das instituições públicas e privadas da educação básica e da educação superior.</p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 82)</p>
--	--	---

	<p>254 A- Para os Municípios, é um grande desafio atender à diversidade de temas, faltando o aperfeiçoamento de professores por meio de cursos e encontros para aprofundamento dos temas e a praticidade dos mesmos (VI, 288), propondo financiamento para adequação do espaço físico nas escolas, para atendimento às necessidades especiais, mais investimentos na capacitação e preparação dos profissionais em Braille e Libras (VI, 289).</p> <p style="text-align: center;"><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 351-352)</p>	
<p>266 As ações afirmativas são políticas e práticas públicas e privadas que visam a correção de desigualdades e injustiças históricas face a determinados grupos sociais (mulheres, homossexuais, negros, indígenas, pessoas com deficiência). São políticas emergenciais, transitórias e passíveis de avaliação sistemática. Ao serem implementadas poderão ser extintas no futuro, desde que comprovada a superação da desigualdade original. Elas implicam uma mudança cultural, pedagógica e política. Na educação, dizem respeito ao direito a acesso e permanência na instituição escolar aos grupos dela excluídos em todos os níveis e modalidades de educação.</p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 167)</p>	<p>266- As ações afirmativas são políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas em face de (VI, 317) determinados grupos sociais (mulheres, negros, indígenas, trabalhadores do campo (VI, 318), comunidades tradicionais, albinos (VI, 319), quilombolas (VI, 320), ciganos (VI, 321), circenses, idosos, e grupos religiosos (VI, 322), surdos (VI, 323), pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, estudantes (VI, 324), crianças (VI, 325), povos da floresta (VI, 326), adolescentes e jovens (VI, 327) em conflito com a lei (VI, 328), população/ pessoas privadas de liberdade (VI, 329), em cumprimento de medidas socioeducativas, em situação de risco, entre outros (VI, 330). Ao serem implementadas poderão ser extintas no futuro, desde que comprovada a superação da desigualdade original e/ou substituídas por políticas públicas sociais estruturantes (VI, 331).</p> <p style="text-align: center;"><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 352-353)</p>	<p>As ações afirmativas são políticas e práticas públicas e privadas que visam à correção de desigualdades e injustiças históricas face a determinados grupos sociais (mulheres/homens, população LGBT - lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais negros/as, indígenas, pessoas com deficiência, ciganos). São políticas emergenciais, transitórias e passíveis de avaliação sistemática. Ao serem implementadas poderão ser extintas no futuro, desde que comprovada a superação da desigualdade original. Elas implicam uma mudança cultural, pedagógica e política. Na educação, dizem respeito ao direito a acesso e permanência na instituição escolar aos grupos dela excluídos, em todos os níveis e modalidades de educação.</p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 84)</p>
<p>280 II - Quanto à educação especial: b) Garantir a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos e a afirmação da escola como espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia de cidadania.</p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 170)</p>	<p>280 II - Quanto à educação especial: b) Garantir a médio prazo (VI, 480) a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos num trabalho articulado da escola comum com a escola especial e a escola bilíngue para surdos como espaço de inclusão, fundamental, assegurando uma equipe multiprofissional permanente para atendimento em educação especial nas escolas públicas regulares (VI, 481)</p>	<p>Quanto à educação especial: b) Garantir a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos e a afirmação da escola como espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia de cidadania.</p> <p style="text-align: center;"><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 88)</p>

	<b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 358)	
	280 II - Quanto à educação especial: b.a) Garantir condições pedagógicas e financeiras, oferecendo cursos de Braille, Libras e Soroban, capacitando professores, funcionários e pais de alunos diretamente na escola, para uma política nacional de educação especial inclusiva, assegurando o acesso à escola, às pessoas com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação na educação básica e na educação superior (VI, 486). <b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 358)	
i) Efetivar as redes de apoio aos sistemas educacionais, por meio de parcerias com a saúde, ação social e cidadania, para atender as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação. <b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 171)	280 II - Quanto à educação especial: i) Efetivar as redes de apoio aos sistemas educacionais públicos e privados (VI, 536), por meio de políticas públicas (VI, 537) <b>parcerias</b> programas institucionais e políticas públicas (VI, 538), e articulação com todas as secretarias e órgãos dos entes federados – prioritariamente das áreas (VI, 539), da saúde, com instituições especializadas (VI, 540), ação social e cidadania, para atender as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação e surdos (VI, 541), e com dificuldades acentuadas de aprendizagem (VI, 542). <b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 360)	Quanto à educação especial: i) Efetivar as redes de apoio aos sistemas educacionais, por meio de parcerias com a saúde, ação social e cidadania, para atender as pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação. <b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 89)
280 II - Quanto à educação especial: k) Garantir, quando necessário, a presença do professor auxiliar, do intérprete/tradutor, do guia para as salas do ensino regular com alunos inclusos, de modo a viabilizar sua permanência no processo de escolarização. <b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 171)	280 II - Quanto à educação especial: k) Garantir, <b>quando necessário, a presença do/a professor/a auxiliar, do/a intérprete/ tradutor/a, do/a guia para as salas do ensino regular com alunos/as inclusos/as, de modo a viabilizar sua permanência no processo de escolarização</b> na organização dos sistemas de ensino, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva (VI, 549), disponibilizando as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e guia/intérprete, bem como de monitor) ou cuidador (VI, 550) para alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene,	Quanto à educação especial: k) Garantir a presença do/da professor/a auxiliar, do/da intérprete/tradutor/a, do/da guia-intérprete, <b>professor/a de Libras</b> para as salas do ensino regular com estudantes inclusos/as, de modo a viabilizar sua permanência no processo de escolarização. <b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 89)

	<p>alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar, de modo a viabilizar sua permanência com sucesso no processo de escolarização, respeitando a proporção dos/as alunos/as especiais e o total de alunos/as da turma (VI, 551).</p> <p><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 360)</p>	
<p>280 II - Quanto à educação especial: l) Assegurar, na formação continuada dos trabalhadores da educação do ensino regular, conteúdos referentes à inclusão de pessoas com deficiência.</p> <p><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 171)</p>	<p>l) Garantir <b>Assegurar</b> (VI, 552) com <b>obrigatoriedade</b> (VI, 553) na formação <b>inicial</b> (VI, 554) continuada dos/das trabalhadores/as da educação <b>básica e superior</b> (VI, 555), <b>em todas as etapas e modalidades</b> (VI, 556), conteúdos referentes à inclusão de pessoas com deficiência, <b>com necessidades educativas especiais e/ou multideficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, surdos/as</b> (VI, 557).</p> <p><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 360)</p>	<p>l) Assegurar, na formação continuada dos/das trabalhadores/as da educação do ensino regular, conteúdos referentes à inclusão de pessoas com deficiência.</p> <p><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 89)</p>
<p>280 II - Quanto à educação especial: q) Incluir a Libras no currículo da educação básica e garantir políticas públicas para o ensino de Libras para os profissionais servidores.</p> <p><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 171)</p>	<p>q) Incluir a Libras e o Soroban (VI, 578), no currículo da educação básica e garantir políticas para o ensino de <b>LIBRAS e Braille</b> (VI, 579) aos/às profissionais da rede pública (VI, 580) <b>servidores/as</b> (VI, 581) de educação (VI, 582), e aos familiares/responsáveis (VI, 583), <b>garantindo a curto prazo, a contratação, por meio de concurso público, de profissionais capacitados/as e/ ou licenciados/as em letras Libras para professor/a surdo/ouvinte e intérprete</b> (VI, 584).</p> <p><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 361).</p>	<p>q) Incluir Braille e Libras no currículo da educação básica e garantir políticas públicas para o ensino de Libras para os/as profissionais servidores/as.</p> <p><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 89)</p>
	<p>q.a) Qualificar o/a profissional de apoio e serviço escolar para o trabalho com alunos inclusos (VI, 585) e garantir aos alunos surdos incluídos, a presença do intérprete de Libras e a oferta de uma educação bilíngue, tendo a Libras como primeira língua e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (VI, 586).</p> <p><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 361).</p>	
<p>280 II - Quanto à educação especial: s) Ofertar EJA diurno para alunos com necessidades especiais.</p>	<p>280 II - Quanto à educação especial: s) Ofertar, <b>garantir, ampliar</b> (VI, 587) e <b>efetivar uma política de</b> (VI, 588) EJA diurno e noturno com</p>	<p>h) Ofertar EJA diurno para estudantes com necessidades educativas especiais e/ ou deficiência, multideficiências, transtornos globais do</p>

<p><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 171)</p>	<p>profissionais capacitados/as, atendendo a demanda local (VI, 589) para alunos/as com necessidades <b>especiais</b> educativas especiais e/ou deficiência, multideficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, surdos/as, independente do número de alunos, em instituições públicas e privadas. E, com oficinas de preparação para o trabalho, e outros, promovendo a formação para sua inserção ao mundo do trabalho (VI, 590).</p> <p><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 361)</p>	<p>desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação, surdos/as, independente do número de estudantes em instituições públicas e privadas, assim como o acesso a oficinas de preparação para o trabalho e a outras atividades, de forma a promover a formação para a inserção no mundo do trabalho.</p> <p><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 99)</p>
<p>287 IX- Quanto à educação de jovens e adultos: a) Consolidar uma política de educação de jovens e adultos (EJA), concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade.</p> <p><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 175)</p>	<p>287 IX- Quanto à educação de jovens e adultos: a) Consolidar uma política de educação de jovens, adultos (EJA) e idosos/as (VI, 1.229) concretizada da garantia de formação integral, da alfabetização, das demais etapas de escolarização, e em Libras como primeira língua para surdos/as (VI, 1.230), ao longo da vida, inclusive àqueles em situação de privação de liberdade, vulnerabilidade social e carcerários/as (VI, 1.231), com garantias de condições de segurança para todos e suporte necessários à reeducação (- e outros), assegurando a formação do profissional para que as especificidades do público referido sejam garantidas (horários, calendário, local de estudo cotidiano) (VI, 1.232), assegurando elaboração de material didático e metodologias específicas (VI, 1.233).</p> <p><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 383)</p>	<p>Quanto à educação de jovens e adultos: a) Consolidar uma política de educação de jovens, adultos (EJA) e idosos/as, concretizada na garantia de formação integral, da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida, inclusive para aqueles/as em situação de privação de liberdade.</p> <p><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 98)</p>
	<p>280 II- Quanto à educação especial: 280 A- <b>Garantir às famílias e aos surdos o direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos surdos, garantindo o acesso à educação bilíngue – LIBRAS e à Língua Portuguesa (VI, 599).</b></p> <p><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 361)</p>	
	<p>280 II- Quanto à educação especial: 280 B- <b>Garantir a oferta de atendimento educacional à criança surda, do nascimento aos três anos, propiciando a</b></p>	<p>u) Garantir a oferta de atendimento educacional à criança surda, do nascimento aos três anos, propiciando a imersão em língua de sinais, como primeira língua,</p>

	<p>imersão em língua de sinais, como primeira língua para promover a aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo, desde o nascimento (VI, 600).</p> <p><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 361)</p>	<p>para promover a aquisição de linguagem e de conhecimento de mundo, desde o nascimento.</p> <p><b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 89).</p>
	<p>280 II- Quanto à educação especial: 280 C- Assegurar a regularidade das escolas que ofertem educação para o surdo no sistema de ensino, garantindo seriação e que tenham projeto pedagógico estabelecido com base em um currículo bilíngue (VI, 601).</p> <p><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 361)</p>	
	<p>280 II- Quanto à educação especial: 280 E- Garantir o contato dos/das alunos/as surdos/as com professores/as surdos/as, oportunizando sua identificação linguística e cultural, o que colaborará para a construção de uma autoimagem positiva de surdo/a e de sua constituição como cidadão/ã (VI, 603).</p> <p><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 362)</p>	
	<p>280 II- Quanto à educação especial: 280 F- Consolidar o ensino de LIBRAS nos cursos de formação de professores/as, ampliando os programas em uma perspectiva cultural relacionada às comunidades surdas, com destaque nas artes, literatura, gramática da língua e sinais, história dos movimentos surdos, entre outros. Que essas temáticas sejam incluídas nos currículos das escolas de surdos/as e nas escolas com alunos/as surdos/as incluídos/as (VI, 604).</p> <p><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 362)</p>	
	<p>280 II- Quanto à educação especial: 280 H- Incentivar e apoiar financeiramente a criação do curso de graduação Pedagogia Bilíngue em IES, de modo a garantir a formação de professores bilíngues, surdos e ouvintes, para atuarem na educação infantil e no ensino fundamental. O professor de surdos deve ter conhecimentos básicos e formação em educação de surdos e esta formação deverá ser contínua e atualizada (VI, 606).</p>	

	<b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 362)	
	280 II- Quanto à educação especial: 280 I- Inserir prova de proficiência em LIBRAS nos concursos e outros processos seletivos para professores/as que atuarão com alunos surdos na educação básica e na educação de jovens e adultos surdos. Contemplar alternativas para os/as surdos/as quanto à participação em cursos de formação e em concursos públicos para ingresso funcional (VI, 607). <b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 362)	
	280 II- Quanto à educação especial: 280 J- Oficializar a profissão de tradutor-intérprete de LIBRAS para surdos/as e do guia intérprete para surdos/as e cegos/as e garantir a presença desses profissionais nas escolas e IES que atendam os/as referidos/as alunos/as. A presença de aluno/a surdo/a em sala do ensino inclusivo ou em outros espaços educacionais é fator que determina a atuação desses profissionais (VI, 608). <b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 362)	v) Oficializar a profissão de tradutor/a-intérprete de Libras para surdos/as e do/a guia intérprete para surdos/as e cegos/as e garantir a presença desses/as profissionais nas escolas e IES que atendem os/as referidos/as estudantes, visto que a presença de estudante/a surdo/a em sala do ensino inclusivo ou em outros espaços educacionais é fator que determina a atuação desses/sas profissionais. <b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 89)
	280 II- Quanto à educação especial: 280 K- Garantir que a formulação e a execução da política linguística sejam realizadas com a participação dos educadores surdos/as e demais lideranças, professores/as, tradutores/as-intérpretes de LIBRAS e comunidades surdas para que junto com o/a gestor/a público/a possam elaborar propostas que respondam às necessidades, interesses e projetos dessa comunidade (VI, 609). <b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 362)	w) Garantir que a formulação e a execução da política linguística sejam realizadas com a participação dos/as educadores/as surdos/as e demais lideranças, professores/as, tradutores/as-intérpretes de Libras e comunidades surdas, para que junto com o/a gestor/a público/a possam elaborar propostas que respondam às necessidades, interesses e projetos dessa comunidade. <b>EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 90)
	280 II- Quanto à educação especial: 280 Q- Garantir que em concursos, vestibulares e outros processos seletivos, os/as surdos/as sejam avaliados, em sua primeira língua, Libras, possibilitando uma verdadeira inclusão social, posto que dessa forma os/as surdos/as possam se inserir no mercado de trabalho, nos mais variados níveis de cargo e carreiras (VI, 615).	

	<p align="center"><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 362-363)</p>	
	<p>280 II- Quanto à educação especial: 280 SS- Garantir equipe multiprofissional (psicóloga, fisioterapeuta, fonoaudiólogo/a, neurologista, intérprete (de libras) para o atendimento em educação especial nas escolas públicas regulares e Apaes (VI, 643).</p> <p align="center"><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 364)</p>	
	<p>282 IV- Quanto à educação indígena: 282 P- Garantir a presença do/a professor/a intérprete/ tradutor/a para as salas do ensino regular que atendam alunos/as indígenas surdos, de modo a viabilizar a sua permanência no processo educacional (VI, 955).</p> <p align="center"><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 374)</p>	
	<p>282 IV- Quanto à educação indígena: 282 CC- Garantir, na educação indígena e educação de pessoas surdas, o direito de estudo da língua materna prioritariamente; garantir a inclusão das línguas indígenas na matriz curricular, assegurar o ensino-aprendizagem e o fortalecimento das práticas socioculturais de cada povo (VI, 968).</p> <p align="center"><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 374)</p>	
	<p>284-Quanto a gênero e diversidade sexual: 284 E- Inserir, nos currículos dos cursos de formação inicial e continuada de professores/as da educação básica, a discussão dos direitos das crianças e adolescentes, a formação para a educação das relações étnico-raciais, questões de gênero e diversidade sexual, valores éticos e morais, e educação bilíngue para surdos/as (VI, 1.145).</p> <p align="center"><b>BLOCO III - EIXO VI</b> (Anais, vol. 1 - BRASIL, 2011a, p. 380)</p>	

Fonte: Elaboração própria.

## APÊNDICE F - Emendas relativas à educação bilíngue de surdos Conae-2014

**LEGENDA:** Preto – texto original, Azul – adição, Vermelho – supressão, Verde – substituição, Laranja – novo parágrafo.

**Obs:** Na coluna 1 (Documento Referência), a referência é referente ao texto original (indicado na cor preta). As emendas modificativas sugeridas pelo movimento surdo foram concedidas a mim pelo participante da pesquisa Neivaldo Augusto Zovico e não constam no documento oficial.

Documento Referência Conae-2014 (com alterações sugeridas pelo movimento surdo) <sup>169</sup>	Documento Base Conae-2014 Bloco I - Convergentes Bloco II - Divergentes	Documento Final Conae-2014
<b>EIXO I:</b> O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: organização e regulação		
33.34. VI. garantia de escolas bilíngues onde seja oferecido o ensino em Língua Brasileira de Sinais – Libras como primeira língua e em Língua Portuguesa escrita como segunda língua, em classes bilíngues, além das 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 para a leitura por cegos e surdos-cegos.		
(90) 13. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores(as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (Libras e Língua Portuguesa).		
(104) 27. Desenvolver ações conjuntas e articuladas pelo diálogo e fortalecimento do FNE e Diversidade	(159) 27. Desenvolver ações conjuntas e articuladas pelo diálogo e fortalecimento do FNE e Diversidade	27. Desenvolver ações conjuntas e articuladas pelo diálogo e fortalecimento do FNE e Diversidade Étnico-

<sup>169</sup> Os parágrafos novos acrescentados ao Documento Referência da Conae-2014 (BRASIL, [2012?]), sob mediação da Feneis, são comentários adicionados ao arquivo em PDF expedido pelo FNE (Comissão Organizadora) e revisado pelos delegados surdos. Por isso, não os apresento acompanhados de ano e paginação.

<p>Étnico-Racial, Fórum de Educação Escolar Indígena, Fórum de Educação do Campo, <a href="#">Fórum de Educação Bilíngue para Surdos</a>, Fórum de Educação Inclusiva, Fórum de Educação em Direitos Humanos, Fórum de EJA, Fórum de Educação Profissional, Fórum LGBT, dentre outros. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 26).</p>	<p>Étnico-Racial, Fórum de Educação Escolar Indígena, Fórum de Educação do Campo, Fórum de Educação Especial e <b>(II, 123)</b> Inclusiva, <a href="#">Fórum de Educação de Surdos</a>, <a href="#">Fórum das Favelas</a>, <a href="#">Fórum da Juventude</a>, <a href="#">Fórum da Educação Infantil (II, 124)</a>, <a href="#">Fórum em Defesa da Escola Bilíngue para surdos (II, 125)</a>, <a href="#">Fórum de Gênero (II, 126)</a>, <a href="#">Fórum Afro-religioso</a>, <a href="#">Fórum da pessoa com deficiência</a>, <a href="#">Fórum da Educação Ambiental</a>, <a href="#">Fórum de Gênero (II, 127)</a>, <a href="#">Fórum da Educação Quilombola (II, 128)</a>, Fórum de Educação em Direitos Humanos, Fórum de EJA, Fórum de Educação Profissional, Fórum LGBT, Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros, Indígenas, <a href="#">Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos</a>, <a href="#">Fórum de Políticas para Mulheres (II, 129)</a>, dentre outros. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (<b>BLOCO I</b>) (BRASIL, [2014?], p. 39-40).</p>	<p>Racial, Fórum de Educação Escolar Indígena, Fórum de Educação do Campo, Fórum de Educação Inclusiva, Fórum de Educação em Direitos Humanos, Fórum de EJA, Fórum de Educação Profissional, Fórum LGBT, <b>Fórum de Educação Bilíngue para Surdos</b>, dentre outros. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 27).</p>
<p><b>EIXO II:</b> Educação e diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos</p>		
<p>(134) 2. Implementar em regime de colaboração a Resolução CNE/CP 01/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos da Lei 9.394/96, na redação dada pelas Leis nº. 10.639/03 e 11.645/08, a Resolução CNE/CEB 01/2002 e CNE/CEB 02/2008, que definiram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com fundamento no Parecer CNE/CEB 36/2001, a Resolução CNE/CEB, nº. 13/2009, nº. 13/2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, <a href="#">a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005, que dispõem sobre a diferença linguística e cultural da comunidade surda brasileira</a>; Resolução CNE/CP 01/2012, que</p>	<p>(134) 2. Implementar em regime de colaboração a Resolução CNE/CP 01/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos da Lei 9394/96, na redação dada pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, a Resolução CNE/CEB 01//2002 e CNE/CEB 02/ 2008, que definiram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, <a href="#">Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010 (II, 11)</a>, com fundamento no Parecer CNE/CEB 36/2001, a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, que, fundamentada no Parecer CNE/CEB, nº 13/2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, <a href="#">Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05 que dispõe sobre a diferença</a></p>	<p>2. Implementar em regime de colaboração a Resolução CNE/CP 01/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, nos termos da Lei 9394/96, na redação dada pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, a Resolução CNE/CEB 01//2002 e CNE/CEB 02/ 2008, que definiram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Decreto nº 7.352 de 04 de novembro de 2010, com fundamento no Parecer CNE/CEB 36/2001, a Resolução CNE/CEB, nº 4/2009, que, fundamentada no Parecer CNE/CEB, nº 13/2009, instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, <b>Lei 10.436/02 e o Decreto 5.626/05, que dispõem sobre a diferença linguística e cultural da comunidade surda brasileira.</b></p>

<p>definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos com fundamentos no Parecer CNE/CP 08/2012, a Resolução CNE/CEB 057/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena com fundamento no Parecer CNE/CEB 13/2012, a Resolução CNE/CP 02/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental com fundamento no Parecer CNE/CP 14/2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola com fundamento no Parecer CNE/CEB 16/2012; a Resolução CNE/CEB 02/2010 que definiu as Diretrizes Nacionais para a oferta da Educação para Jovens e Adultos em situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, com fundamento no Parecer CNE/CEB 04/2010, Resolução nº. 04/2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 31).</p>	<p><a href="#">linguística e cultural da comunidade surda brasileira (II, 12)</a>, Resolução CNE/CP 01/2012, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos com fundamento no Parecer CNE/CP 08/2012, Resolução CNE/CEB 01/2000 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a EJA e Resolução CNE/CEB 03/2010 que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a EJA, a Resolução CNE/CEB 057/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena com fundamento no Parecer CNE/CEB 13/2012, a Resolução CNE/CP 02/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental com fundamento no Parecer CNE/CP 14/2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola com fundamento no parecer CNE/CEB 16/2012; a Resolução CNE/CEB 02/2010 que definiu as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, com fundamento no Parecer CNE/CEB 04/2010, Resolução nº 04/2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e a <a href="#">Resolução CNE nº 5/2009 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com base no Parecer CNE/CEB nº 2/2009 (II, 13)</a>. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (<b>BLOCO I</b>) (BRASIL, [2014?], p. 33-34).</p>	<p>Resolução CNE/CP 01/2012, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos com fundamento no Parecer CNE/CP 08/2012, Resolução CNE/CEB 01/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a EJA, e Resolução CNE/CEB 03/2010, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a EJA, a Resolução CNE/CEB 057/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para 00a Educação Escolar Indígena com fundamento no Parecer CNE/CEB 13/2012, a Resolução CNE/CP 02/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental com fundamento no Parecer CNE/CP 14/2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola com fundamento no parecer CNE/CEB 16/2012; a Resolução CNE/CEB 02/2010, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação para Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, com fundamento no Parecer CNE/CEB 04/2010, a Resolução nº 04/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, e a Resolução CNE nº 5/2009 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, com base no Parecer CNE/CEB nº 2/2009. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 34-35).</p>
<p>Em parceria com os sistemas de ensino, as instituições de educação tecnológica, as instituições de educação superior e demais entidades defensoras dos direitos educacionais e linguísticos dos surdos e com reconhecida oferta de educação para esse público, elaborar um plano de ação: (I) para a formação inicial e continuada de educadores e gestores bilíngues (Libras e Português como segunda língua); (II) para a construção e disponibilização de material didático pedagógico bilíngue, com Libras e a</p>	<p><b>173B - 181.</b> Em parceria com os sistemas de ensino, as instituições de educação tecnológica, as instituições de educação superior e demais entidades defensoras dos direitos educacionais e linguísticos dos surdos, e com reconhecida oferta de educação para este público, elaborar um plano de ação: a) para a formação inicial continuada de educadores e gestores bilíngues (Libras e português como segunda língua); b) para produção e disponibilização de material pedagógico bilíngue, com Libras e língua portuguesa na modalidade escrita como</p>	<p>44. Elaborar plano de ação, em parceria com os sistemas de ensino, nas instituições de educação tecnológica, nas instituições de educação superior e demais entidades defensoras dos direitos educacionais e linguísticos dos surdos, com reconhecida oferta de educação para este público, direcionado: a) para a formação inicial continuada de educadores e gestores bilíngues (Libras e português como segunda língua); b) para produção e disponibilização de material pedagógico bilíngue, com Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita como</p>

<p>Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; (III) para a elaboração e disponibilização de materiais de apoio à implantação da infraestrutura física e tecnológica nas Classes e Escolas Bilíngues onde a Libras e a Língua Portuguesa escrita sejam línguas de instrução.</p>	<p>segunda língua; c) para a elaboração e disponibilização de materiais de apoio à implantação da infraestrutura física e tecnológica nas turmas e escolas bilíngues, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita sejam línguas de instruções. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S). (II, 170) (BLOCO I) (BRASIL, [2014?], p. 43).</p>	<p>segunda língua; c) para a elaboração e disponibilização de materiais de apoio à implantação da infraestrutura física e tecnológica nas turmas e escolas bilíngues, em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita sejam línguas de instrução. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 44).</p>
<p>(141) 9. Desenvolver e consolidar políticas de produção e disseminação de materiais pedagógicos para as bibliotecas da educação básica que promovem a igualdade racial, de gênero, por orientação sexual e identidade de gênero, direitos reprodutivos, a inclusão das pessoas com deficiência, a educação ambiental e que também contemplem a realidade dos povos do campo, dos indígenas, dos quilombolas, dos ciganos da comunidade surda brasileira, cujas questões linguísticas e culturais são específicas e da educação ao longo da vida, respeitando e valorizando as especificidades da juventude e dos adultos e idosos, garantindo a acessibilidade. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 32).</p>	<p>(141) 9. Desenvolver, <b>garantir e ampliar (II, 48)</b> e consolidar políticas de produção e disseminação de materiais pedagógicos para as bibliotecas e <b>espaços de leitura (II, 49)</b> da educação básica, <b>com a colaboração de instituições de educação especial e centros especializados nas esferas públicas e privadas, adequados a cada faixa etária (II, 50)</b> que <b>promovem promovam (II, 51)</b> a igualdade racial, de gênero, por orientação sexual, identidade de gênero, <b>diversidade religiosa (II, 52)</b>, direitos reprodutivos, <b>de prevenção a abusos e exploração sexual (II, 53)</b>, <b>diversidade cultural, educação alimentar (II, 54)</b>, a inclusão das pessoas com deficiência, a educação ambiental e que também contemplem a realidade <b>sócio econômica (II, 55)</b> dos povos do campo, <b>povos da floresta, povos das águas (II, 56)</b>, dos indígenas, dos quilombolas, dos ciganos, <b>moradores de rua, das pessoas privadas de liberdade, da comunidade surda brasileira, cujas questões linguísticas e culturais são específicas, dos circenses e outros extratos sociais (II, 57)</b> e da educação ao longo da vida, respeitando e valorizando as especificidades <b>da infância, adolescência (II, 58)</b>, da juventude, dos adultos e idosos, garantindo a acessibilidade <b>adequando-os a realidade de cada região (II, 59)</b>. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BLOCO I) (BRASIL, [2014?], p. 36).</p>	<p>9. Desenvolver, garantir, ampliar e consolidar políticas de produção e disseminação de materiais pedagógicos para as bibliotecas e espaços de leitura da educação básica (com a colaboração de instituições de educação especial e centros especializados nas esferas públicas e privadas, adequados a cada faixa etária), que promovam a igualdade racial, de gênero, por orientação sexual e identidade de gênero; a diversidade religiosa, os direitos reprodutivos, de prevenção a abusos e exploração sexual, de diversidade cultural, educação alimentar; a inclusão das pessoas com deficiência, a educação ambiental; e que também contemplem a realidade sócio-econômica dos povos do campo, povos da floresta, povos das águas, dos indígenas, dos quilombolas, dos ciganos, dos moradores de rua, das pessoas privadas de liberdade, <b>da comunidade surda brasileira, cujas questões linguísticas e culturais são específicas</b>, dos circenses e outros extratos sociais e da educação ao longo da vida, respeitando e valorizando as especificidades da infância, adolescência, da juventude, dos adultos e idosos, garantindo a acessibilidade e adequando-os à realidade de cada região. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 36).</p>
<p>(142) 10. Incentivar e apoiar financeiramente pesquisas sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero, relações étnico-raciais, educação ambiental, educação quilombola, indígena, dos povos do campo, dos povos da floresta, dos povos</p>	<p>(142) 10. Incentivar e apoiar financeiramente pesquisa sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero, relações étnico-raciais, educação ambiental, educação quilombola, indígena, dos povos do campo, dos povos da floresta, dos povos das águas, ciganos, educação das</p>	<p>10. Garantir financiamento público e pesquisas sobre gênero, orientação sexual e identidade de gênero, relações étnico-raciais, antirracistas, direitos humanos, educação ambiental, educação quilombola, indígena, povos do campo, povos da floresta, povos das águas,</p>

<p>das águas, ciganos, educação das pessoas com deficiência, <b>educação bilíngue para os surdos</b>, pessoas jovens, adultas e idosos em situação de privação de liberdade e diversidade religiosa. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 33).</p>	<p>pessoas com deficiência, <b>intelectual e múltipla, educação bilíngue para os surdos e necessidades educacionais especiais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e com dificuldades de aprendizagem acentuada, público-alvo da educação especial (II, 212)</b>, pessoas jovens, adultas e idosos em situação de privação de liberdade e diversidade religiosa. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (<b>BLOCO II</b>) (BRASIL, [2014?], p. 118).</p>	<p>ciganos, circenses, povos itinerantes, educação de crianças, das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, TDAH, transtornos mentais e dificuldades de aprendizagem, <b>em educação bilíngue para os surdos</b> e de pessoas jovens, adultas e idosos em situação de privação de liberdade e diversidade religiosa, vulneráveis sociais, através do financiamento pelas agências de fomento e demais instituições para a realização, divulgação e acesso dos profissionais de educação e áreas afins aos resultados e acompanhamento das pesquisas. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 37).</p>
<p>(143) 11. Implementar políticas de ações afirmativas para a inclusão dos negros, indígenas, quilombolas, povos do campo, povos das águas, povos da floresta, <b>comunidade surda</b>, comunidades tradicionais, pessoas com deficiência, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, nos cursos de graduação, pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i> e nos concursos públicos. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 33).</p>		
		<p>12. Garantir condições para a implementação de políticas específicas de formação, financiamento e valorização dos sujeitos atendidos pelas modalidades de educação de jovens, adultos e idosos, com ampliação das equipes de profissionais da educação para atender a demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais, desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação, garantindo a oferta de professores no atendimento educacional especializado (AEE), de profissionais de apoio ou auxiliares, <b>tradutores intérpretes de Libras, guias intérpretes para surdos cegos, professores de Libras e professores bilíngues (Libras e Língua Portuguesa)</b>. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 25).</p>
<p>(147) 15. Garantir as condições de acessibilidade</p>	<p>(147) 15. Garantir, <b>ampliar, fiscalizar e assegurar</b></p>	<p>16. Garantir, ampliar, fiscalizar e assegurar recursos</p>

<p>física, pedagógica, <b>linguística</b>, nas comunicações, informações e no transporte, assim como a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes público-alvo da educação especial. <b>No caso dos surdos, garantir a educação bilíngue na qual a Libras seja oferecida como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja oferecido como segunda língua.</b> UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S). (BRASIL, [2012?], p. 34).</p>	<p><b>recursos financeiros (II, 95)</b> as condições de acessibilidade física, pedagógica, <b>linguística (II, 96)</b>, <b>tecnológicas (II, 97)</b>, nas comunicações, informações e nos transportes, assim como a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) <b>(II, 98)</b> aos estudantes públicos-alvo da educação especial, <b>aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/ superdotação (II, 99)</b>. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) <b>(BLOCO I)</b> (BRASIL, [2014?], p. 38).</p> <p>(147) 15. <b>Garantir e promover (II, 230) efetivamente (II, 231)</b>; as condições de acessibilidade física, pedagógica, nas comunicações, informações e nos transportes, assim como a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes <b>públicos-alvo beneficiários/ as (II, 232)</b> da educação especial, <b>permeados pela formação continuada em serviço dos profissionais da educação; no caso dos surdos, garantir a educação bilíngue, considerando a Libras como primeira língua e Português na modalidade escrita como segunda (II, 233) língua, aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (II, 234)</b>. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) <b>(BLOCO II)</b> (BRASIL, [2014?], p. 119).</p>	<p>financeiros, condições de acessibilidade física, pedagógica, <b>linguística</b>, tecnológicas, nas comunicações, informações e nos transportes, assim como a oferta do atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes públicos-alvo da educação especial, aos estudantes com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Implementar, fiscalizar, apoiar financeiramente, efetivar e monitorar a efetivação na íntegra do Decreto nº 7.611 (17/11/2011) pelos estados e municípios, com as condições de acessibilidade física, arquitetônica, pedagógica, <b>linguística, comunicacional (braile, Libras e CSA)</b> informações e nos transportes, assim como a oferta do atendimento educacional especializado, complementar e suplementar aos estudantes público-alvo da educação especial. <b>No caso dos surdos, garantir a educação bilíngue, na qual a Libras seja oferecida como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja oferecida como segunda língua em todos os níveis de ensino.</b> UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 39).</p>
		<p>19. Garantir o estudo de direitos humanos, educação ambiental, história e cultura afro-brasileira, africana, indígena, <b>língua brasileira de sinais</b> e temas do Estatuto da Criança e Adolescente, Direito Constitucional e Civil, <b>educação bilíngue</b>, diversidade religiosa, dos povos do campo, dos conhecimentos sobre as especificidades das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, de direitos humanos, educação para o trânsito, educação especial, Código Braile, Estatuto do Idoso, EJA, da educação básica, juventude,</p>

		Estatuto da Igualdade Social, LGBT e estratégias pedagógicas, das licenciaturas, do ensino médio e na modalidade normal, e na formação dos professores que atuam na educação superior. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 40).
		26. Assegurar que a escola cumpra seu papel de espaço privilegiado na promoção dos direitos humanos, buscando garantir a inclusão, o respeito e a valorização das diferenças, sem qualquer forma de preconceito ou de discriminação, contribuindo para assegurar um local livre e seguro para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, participativos, cooperativos e solidários, fortalecendo suas possibilidades de continuidade de estudos; <b>implantar cursos de formação de Libras e cursos de intérprete de língua brasileira de sinais.</b> UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 41).
		28. Desenvolver, garantir e executar anualmente nos sistemas de ensino ações conjuntas e articuladas pelo diálogo e fortalecimento do FNE e Diversidade Étnico-Racial, Fórum de Educação Escolar Indígena, Fórum de Educação do Campo, Fórum de Educação Especial e Inclusiva, <b>Fórum de Educação de Surdos</b> , Fórum das Favelas, Fórum da Juventude, Fórum da Educação Infantil, <b>Fórum em Defesa da Escola Bilíngue para surdos</b> , Fórum de Gênero, Fórum Afro-religioso, Fórum da pessoa com deficiência, Fórum da Educação Ambiental, Fórum de Gênero, Fórum da Educação Quilombola, Fórum de Educação em Direitos Humanos, Fórum de EJA, Fórum de Educação Profissional, Fórum LGBT, Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros, Indígenas, Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, Fórum de Políticas para Mulheres, Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, dentre outros. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 41).

	<p>(161) 29. Apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas, <b>das águas, das florestas, surdas, ciganas (II, 251)</b>, e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e <b>pelas pessoas surdas (II, 252)</b> e a identidade cultural das comunidades quilombolas. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) <b>(BLOCO II)</b> (BRASIL, [2014?], p. 120-121).</p>	<p>29. Fomentar, em todos os níveis e modalidades de ensino, a produção de material didático específico para cada território etno-educacional, bem como o desenvolvimento de currículos, conteúdos e metodologias específicas para o desenvolvimento da educação escolar indígena, <b>educação escolar bilíngue para surdos</b> e escolas quilombolas, preservando o currículo nacional. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 41).</p>
<p>(163) 31. Ampliar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino <b>regular, a oferta da educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa em contextos inclusivos</b>. Garantir escolas e classes bilíngues para surdos, nas quais a Libras seja a primeira língua de instrução e comunicação e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja a segunda língua, com professores e outros profissionais bilíngues, em todos os níveis de educação, respeitando o Decreto 5.626/05, Lei Nº 10.436/2002 e os artigos 22, 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, contemplando a presença de professores que tenham formação bilíngue”. e <b>garantia da Garantir, também, acessibilidade arquitetônica, linguística, nas comunicações, nas informações, nos materiais didáticos e nos transportes</b>. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 36).</p>	<p>(163) 31. Ampliar e <b>qualificar (II, 134)</b> a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar à escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino <b>regular em todos os níveis e modalidades da Educação Básica (II, 135)</b>, a oferta da educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa, <b>em sistemas braile (II, 136)</b> em contextos educacionais inclusivos e garantia da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, informações, nos materiais didáticos e nos transportes <b>com dotação orçamentária (II, 137)</b>. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) <b>(BLOCO I)</b> (BRASIL, [2014?], p. 40).</p> <p><b>173A - Garantir escolas e classes bilíngues para surdos, nas quais a Libras seja a primeira língua de instrução e comunicação e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja a segunda língua, com professores e outros profissionais bilíngues, em todos os níveis de educação, respeitando o Decreto 5.626/05, Lei nº 10.436/2002 e os artigos 22, 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, contemplando a presença de professores que tenham formação bilíngue. (II, 169) (BLOCO I)</b> (BRASIL, [2014?], p. 43).</p>	<p>32. Ampliar e qualificar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados na rede pública de ensino em todas as etapas e modalidades da educação básica, <b>a oferta da educação bilíngue Libras/Língua Portuguesa</b>, em sistemas braile, <b>em contextos educacionais inclusivos</b>, garantindo com dotação orçamentária a acessibilidade arquitetônica, das comunicações, informações, dos materiais didáticos e do transporte. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 42).</p> <p>43. Garantir escolas e classes bilíngues para surdos, nas quais a Libras seja a primeira língua de instrução e comunicação e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja a segunda língua, com professores e outros profissionais bilíngues, em todos os níveis de educação, respeitando o Decreto 5.626/05, Lei nº 10.436/2002 e os artigos 22, 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, contemplando a presença de professores que tenham formação bilíngue. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 43-44).</p>
<p>165. Disponibilizar recursos de tecnologia assistiva, serviços de acessibilidade e formação continuada de</p>	<p>(165) 33. Disponibilizar recursos de tecnologia assistiva, serviços de acessibilidade e formação</p>	<p>34. Disponibilizar, implementar e garantir políticas, ações e recursos de tecnologia assistiva, serviços de</p>

<p>professores, para o atendimento educacional especializado complementar, e para a formação de educadores bilíngues proficientes em Libras e Língua Portuguesa como segunda língua, nas escolas urbanas e do campo. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 41).</p>	<p>continuada de professores, para o atendimento educacional especializado complementar e suplementar <b>(II, 142)</b> para formação de educadores bilíngues proficientes em Libras e Língua Portuguesa como segunda língua <b>(II, 143)</b>, nas escolas urbanas e do campo. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) <b>(BLOCO I)</b> (BRASIL, [2014?], p. 41).</p>	<p>acessibilidade e formação continuada dos profissionais da educação (em nível de pós-graduação <i>lato sensu</i> e <i>stricto sensu</i>) articulados à equipe multidisciplinar, multiprofissional e núcleos de tecnologia, para o atendimento educacional especializado complementar e suplementar <b>para formação de educadores bilíngues proficientes em Libras e Língua Portuguesa (como segunda língua)</b> nas escolas urbanas e do campo, indígenas e quilombolas, assegurando condição de segurança e infraestrutura, em 100% dos municípios. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 42).</p>
<p>X. Garantir a manutenção e constante aprimoramento das escolas e classes bilíngues para surdos, de acordo com as demandas locais, ampliando a oferta, sempre que necessário, tanto em vagas quanto em níveis e modalidade de ensino, considerando a especificidade linguística e cultural dos surdos falantes da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa como segunda língua em sua modalidade escrita, bem como a garantia de acessibilidade arquitetônica, comunicativa, informativa, nos materiais e recursos didático-pedagógicos e nos transportes.</p>		
<p>Garantir o funcionamento de escolas especiais de boa qualidade para os casos de deficiência intelectual, múltipla e para outras deficiências cuja complexidade exigir ambientes específicos para o desenvolvimento integral e integrado de seus usuários. Garantir, igualmente, as escolas e salas bilíngues para surdos, nas quais a Libras seja a primeira língua, língua de instrução e comunicação e a Língua Portuguesa na modalidade escrita seja a segunda língua, com professores e outros profissionais bilíngues (surdos e ouvintes). A escolha da própria pessoa com deficiência e/ou de seus familiares deve ser reconhecida e respeitada, considerando-se que há a possibilidade de matrícula nas escolas comuns de ensino regular, com apoio especializado.</p>		

<p>(167) 35. Consolidar a educação escolar no campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes, de povos indígenas, povos da floresta, povos das águas e comunidades quilombolas e das comunidades surdas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, e garantindo a sustentabilidade socioambiental e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em Língua Portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. UNIÃO (N) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 37).</p>	<p>(167) 35. Consolidar a educação escolar no e do (II, 144) campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes, de povos indígenas, povos da floresta, povos das águas e comunidades quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, e garantindo a sustentabilidade socioambiental e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em Língua Portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação em linguagem brasileira de sinais e Libras (II, 145) e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. UNIÃO (N) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BLOCO I) (BRASIL, [2014?], p. 41).</p>	<p>36. Consolidar a educação escolar no e do campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes, de povos indígenas, povos da floresta, povos das águas e comunidades quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários, e garantindo a sustentabilidade socioambiental e a preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental em língua materna das comunidades indígenas e em Língua Portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação em linguagem brasileira de sinais (Libras) e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização. UNIÃO (N) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 42).</p>
		<p>70. Garantir a contratação ou a abertura de concursos para cuidadores em todas as redes onde esses profissionais ainda não estejam presentes; garantir cursos de capacitação para servidores do funcionalismo, para receber pessoas com deficiência nas escolas; <b>garantir capacitação em Libras para servidores públicos, especialmente da educação</b>; aumentar a frota de transporte adaptado gratuito para transporte das pessoas com deficiência; garantir o desenvolvimento das atividades físicas e esportes adaptados para alunos com deficiência, acompanhado de respectiva formação de professores; <b>contratar ou abrir curso para tradutores intérpretes de língua de sinais (TILS) para alunos surdos, guias-intérpretes para alunos com surdo-cegueira</b> e instrutores mediadores para alunos com deficiência múltipla nas escolas. Esses profissionais atuam dentro de sala de aula, diferentemente do</p>

		cuidador, que apoia a higiene e alimentação dos alunos que não têm independência para tal. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 47).
		73. Implantar e implementar em polos regionais cursos de formação de instrutores e intérpretes de Libras, letores para pessoas cegas e baixa visão (CAPCBV) e deficientes intelectuais, surdos (CAS), através de parcerias com universidades e centros de apoio. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 47).
		74. Possibilitar e apoiar a alfabetização bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) de estudantes surdos com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades surdas. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 47-48).
<b>EIXO III:</b>		
Educação, trabalho e desenvolvimento sustentável: cultura, ciência, tecnologia, saúde, meio ambiente		
<b>2. Assegurar condições adequadas de funcionamento a todas as instituições públicas de educação:</b>		
(199) 2.3. Garantir a produção e publicação de materiais pedagógicos e textos sobre saúde, meio ambiente e trabalho, garantido sua distribuição gratuita aos sistemas de ensino e <b>contemplando a especificidade linguística dos alunos surdos por meio de materiais bilíngues, com a Libras empregada como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.</b> UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 43).	(199) 2.3. Garantir a produção e publicação de materiais pedagógicos e textos sobre saúde, meio ambiente e trabalho, garantido sua distribuição gratuita aos sistemas de ensino. <b>E contemplado a especificidade linguística dos alunos surdos por meio de materiais bilíngues com a Libras empregada como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.</b> <b>(III, 84)</b> UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) <b>(BLOCO II)</b> (BRASIL, [2014?], p. 125).	2.3. Garantir a produção e publicação de materiais pedagógicos e textos sobre saúde, meio ambiente e trabalho, garantido sua distribuição gratuita aos sistemas de ensino bem como <b>contemplar a especificidade linguística dos alunos surdos por meio de materiais bilíngues, com a Libras empregada como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.</b> UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 56).
<b>3. Promover o acesso e o uso qualificado das tecnologias da informação e da comunicação (TIC) no âmbito da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de modo a:</b>		

<p>3.6. Fomentar a criação de programas e novas tecnologias voltadas para as necessidades dos alunos surdos inseridos em todos os níveis e modalidades educacionais, considerando a perspectiva bilíngue daqueles que têm a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na sua modalidade escrita como segunda língua, de forma a estabelecer práticas, metodologias e currículos voltados a esses alunos.</p>		
<p><b>5. Promover e implantar programas e ações de apoio e proteção das famílias, crianças, adolescentes, jovens e idosos, em caráter complementar, para:</b></p>		
<p>5.6. Instituir programas de orientação e apoio às famílias de crianças, jovens e adultos surdos, disponibilizando-lhes uma rede de serviços, que possibilite a aquisição da Libras pelos familiares por meio de sua difusão, ensino e imersão das famílias no meio linguístico e cultural da comunidade surda brasileira.</p>		
<p><b>6. Promover ações integradas entre áreas e órgãos governamentais para:</b></p>		
<p>6.6. Promover, de maneira ampla, a saúde, o bem-estar integral e a plena inserção de alunos surdos e dos seus educadores bilíngues por meio das ações previstas no item 6 do Eixo III, considerando a especificidade linguística e cultural da grande parte dos alunos surdos que tem a Libras como sua primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como sua segunda língua.</p>		
<p><b>8. Desenvolver programas, políticas e ações para:</b></p>		
<p>(243) 8.14. Promover a inserção de jovens e adultos com deficiência no mundo do trabalho, com estrutura, materiais e profissionais adequados, <b>considerando a questão linguística e cultural dos alunos surdos</b> destas faixas etárias e, portanto, uma educação bilíngue, que favoreça o acesso e desenvolvimento da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 49).</p>	<p>(243) 8.14. Promover a inserção de jovens e adultos com deficiência no mundo do trabalho, com estrutura, materiais e profissionais adequados, <b>considerando a questão linguística e cultural dos alunos surdos</b> destas faixas etárias e, portanto, uma educação bilíngue, que favoreça o acesso e desenvolvimento da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. ( <b>III, 94</b>) UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (<b>BLOCO II</b>) (BRASIL, [2014?], p. 126).</p>	<p>8.14. Promover a inserção de jovens e adultos com deficiência no mundo do trabalho, com estrutura, materiais e profissionais adequados, <b>considerando a questão linguística e cultural dos alunos surdos</b> destas faixas etárias e, portanto, uma educação bilíngue, que favoreça o acesso e desenvolvimento da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 62).</p>

<b>EIXO IV: Qualidade da educação: democratização do acesso, permanência, avaliação, condições de participação e aprendizagem</b>		
<b>1. Fomentar, expandir e promover a qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades, por meio do/a:</b>		
(277) 1.4. Universalização, para a população de quatro a 17 anos, preferencialmente na rede regular de ensino, do atendimento escolar aos/as alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurado o atendimento educacional especializado e, no caso dos alunos surdos, a educação bilíngue oferecida como primeira língua em Libras e como segunda língua, na modalidade escrita da Língua Portuguesa. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 55).		
<b>2. Garantir o acesso e a permanência com qualidade à aprendizagem na educação em todos os níveis, etapas e modalidades, com as estratégias de:</b>		
		2.2. Fomentar e garantir as tecnologias educacionais inovadoras das práticas pedagógicas que assegurem a alfabetização e o letramento, a partir de realidades linguísticas diferenciadas, como braile, <b>Libras</b> e outras, em comunidades bilíngues ou multilíngues, favorecendo a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, segundo as diversas abordagens metodológicas. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 71).
<b>3. Democratizar o acesso e permanência na educação superior com qualidade por meio das seguintes estratégias:</b>		
3.11. Proporcionar que as ações previstas no Item Geral 3, do Eixo IV, sejam extensivas aos alunos surdos, considerando a educação bilíngue na perspectiva da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.		
<b>5. Promover o desenvolvimento, a aprendizagem e a avaliação da educação, em seus diferentes níveis, etapas e suas modalidades, destacando-se as seguintes estratégias:</b>		
		5.5. Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas escolas públicas para garantir o acesso e a permanência na escola dos/as alunos/as com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, <b>escola</b>

		<b>bilíngue para surdos</b> , disponibilização de material didático próprio e recursos de tecnologia assistiva. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 76).
(336) 5.11. Criar condição para acesso, permanência e sucesso na escola aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação e <b>surdos</b> na educação básica e na educação superior. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 63).	336 - 5.11. Criar e <b>garantir (IV,43)</b> condição para acesso, permanência e sucesso na escola aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, superdotação, na educação básica e na educação superior. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) ( <b>BLOCO I</b> ) (BRASIL, [2014?], p. 70).	5.11. Criar e garantir condição para acesso, permanência e sucesso na escola aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e <b>surdos</b> à educação básica e à educação superior. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 77).
(337) 5.12. Fomentar pesquisas no desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem e das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e <b>surdos</b> . UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (N) - ESTADOS (N) - MUNICÍPIOS (N) (BRASIL, [2012?], p. 64).		5.12. Fomentar e garantir pesquisas no desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem e das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e <b>surdos</b> . UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (N) - ESTADOS (N) - MUNICÍPIOS (N) (BRASIL, [2015?], p. 77).
(345) 5.20. Desenvolver instrumentos específicos de avaliação da educação básica e suas modalidades, tendo em consideração as especificidades das propostas pedagógicas das escolas indígenas, das quilombolas, <b>das escolas bilíngues em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita sejam as línguas de instrução</b> , das dos povos da floresta, das dos povos do campo, das dos povos das águas e das comunidades tradicionais. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 65).	(345) 5.20. Desenvolver instrumentos específicos de avaliação da educação básica e suas modalidades, tendo em consideração as especificidades das propostas pedagógicas das escolas indígenas, dos quilombolas, <b>das escolas bilíngues onde a Libras e a Língua Portuguesa escrita sejam as línguas de instrução, (IV,63)</b> das dos povos da floresta, das dos povos do campo, das dos povos das águas e das comunidades tradicionais. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) ( <b>BLOCO II</b> ) (BRASIL, [2014?], p. 131).	5.20. Desenvolver instrumentos específicos de avaliação da educação básica e suas modalidades, levando em consideração as especificidades das propostas pedagógicas das escolas indígenas, dos quilombolas, <b>das escolas bilíngues onde a Libras e a Língua Portuguesa escrita sejam as línguas de instrução</b> , das dos povos da floresta, das dos povos do campo, das dos povos das águas e das comunidades tradicionais. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 78).
<b>EIXO VI:</b>		
Valorização dos profissionais da educação: formação, remuneração, carreira e condições de trabalho		
<b>1. Profissionais da educação: formação inicial e continuada</b>		

<p>(405) 1.5. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, <b>tradutores ou intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdo-cegos e professores de Libras tradutores-intérpretes de Libras-Língua Portuguesa-Libras, guias-intérpretes para surdocegos, professores de Libras, prioritariamente surdos e professores bilíngues.</b> UNIÃO ( S ) - FEDERAL ( N ) - DF ( S ) - ESTADOS ( S ) - MUNICÍPIOS ( S ) (BRASIL, [2012?], p. 77).</p>	<p>(405) 1.5. <del>Apoiar</del> <b>Garantir (VI, 10)</b> a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores ou intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdo-cegos e professores de Libras e <b>braile (VI, 11).</b> UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (<b>BLOCO II</b>) (BRASIL, [2014?], p. 86).</p>	<p>1.5. Garantir a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, de profissionais de apoio ou auxiliares, <b>tradutores ou intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdo-cegos e professores de Libras</b> e braile. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2015?], p. 92).</p>
<p>(416) 1.16. Fomentar a instituição de núcleos de pesquisa nas universidades públicas para o desenvolvimento de pesquisas e materiais didáticos da educação do campo, educação quilombola, educação escolar indígena, da educação dos povos da floresta, dos povos das águas, <b>das comunidades surdas</b> e educação das relações étnico-raciais. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (N) (BRASIL, [2012?], p. 78).</p>		<p>1.17. Fomentar a instituição de núcleos de pesquisa nas universidades públicas para o desenvolvimento de pesquisas e materiais didáticos sobre a educação do campo, educação quilombola, educação escolar indígena, educação dos povos da floresta, dos povos das águas, <b>das comunidades surdas</b> e educação das relações étnico-raciais. UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (N) (BRASIL, [2015?], p. 94).</p>
<p>(425) 1.25. Implementar programas específicos para formação de profissionais da educação para as escolas do campo, dos povos indígenas, comunidades quilombolas, dos povos da floresta, dos povos das águas, ciganos, para a educação especial, <b>escolas bilíngues,</b> populações tradicionais e demais segmentos. UNIÃO (S) - FEDERAL (N) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (S) (BRASIL, [2012?], p. 80).</p>		
<p>(426) 1.26. Expandir a oferta de licenciaturas de educação do campo por áreas de conhecimento e a oferta de licenciatura intercultural indígena. <b>Expandir, igualmente, a oferta dos cursos de licenciatura em Letras Libras e os cursos de Pedagogia Bilíngue (Libras e Língua Portuguesa como segunda língua).</b></p>		

UNIÃO (S) - FEDERAL (S) - DF (S) - ESTADOS (S) - MUNICÍPIOS (N) (BRASIL, [2012?], p. 80).		
<b>EIXO VII:</b> Financiamento da educação, gestão, transparência e controle social dos recursos		
<b>2. Política de financiamento da educação básica</b>		
2.15. Implementar os meios necessários à educação de surdos, entre os quais, equipamentos multimídia, acesso à internet, disponíveis em espaços específicos das escolas e classes bilíngues, contemplando a especificidade linguística e cultural dos alunos que têm a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.		

Fonte: Elaboração própria.