



Marise Porto Gomes

**Formação de Professores Bilíngues
para a Educação de Surdos: fazeres,
saberes e aprendizagens**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutora pelo Programa de
Pós-graduação em Educação do Departamento
de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof^a Vera Maria Ferrão Candau

Rio de Janeiro
Fevereiro de 2020



Marise Porto Gomes

**Formação de Professores Bilíngues
para a Educação de Surdos: fazeres,
saberes e aprendizagens**

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutora pelo Programa de
Pós-graduação em Educação da PUC-Rio.
Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo.

Profª Vera Maria Ferrão Candau

Orientadora

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Silvana Soares de Araújo Mesquita

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Maria Inês G. F. Marcondes de Souza

Departamento de Educação – PUC-Rio

Prof. Pedro Pinheiro Teixeira

Departamento de Educação – PUC-Rio

Profª Carmen Diolinda da S. S. Sampaio

UNIRIO

Profª Celeste Azulay Kelman

UFRJ

Profª Cláudia de Oliveira Fernandes

UNIRIO

Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 2020

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Marise Porto Gomes

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Nacional de Educação de Surdos - Rio de Janeiro. Possui experiência na área de Educação, Educação Especial, Classe Especial, Sala de Recursos e na Educação de Surdos, no processo inicial de leitura e escrita, na Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental I e no Ensino Médio, com a disciplina de Sociologia. Mestre em Educação pela Universidade Federal Estado do Rio de Janeiro.

Ficha Catalográfica

Gomes, Marise Porto

Formação de professores bilíngues para a educação de surdos : fazeres, saberes e aprendizagens / Marise Porto Gomes ; orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. – 2020.

243 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2020.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Formação de professores. 3. INES. 4. Surdos. 5. Currículo. 6. Interculturalidade. I. Candau, Vera Maria Ferrão. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

Dedico esse trabalho
À memória de meus pais, Anito e Lycia,
sinônimo de sabedoria, dedicação e
amor, artífices na arte de educar seus
filhos para que eles fossem felizes e
conquistassem seus espaços como
pessoas e profissionais.

A todos vocês, professores e futuros
professores, que não somente ensinam,
mas que aprendem sempre.

Agradecimentos

Não foi simples chegar até aqui! Concluir essa minha Doce Loucura!!!

Nessa estrada, inúmeras pessoas estiveram comigo para que essa realização se concretizasse. Percebi nesse percurso e nas palavras do poeta e músico Gonzaguinha que “é tão bonito quando a gente entende que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá. É tão bonito quando a gente sente que nunca está sozinho por mais que se pense estar”.

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

Agradeço...

À Capes e à PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

A Deus, por me iluminar sempre, proporcionando-me luz, energia, saúde física e mental para concluir mais essa realização.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Vera Candau, pela competência, compromisso, tranquilidade e afetividade com que me orientou em todos os momentos desse trabalho. Talvez meu ‘muito obrigada’, seja pouco para agradecer o tamanho da acolhida que recebi e o modo como caminhou comigo. Você acreditou em mim em momentos que nem eu mesma acreditava. Aprendi e aprendo muito com você!

À Prof.^a Dra. Silvana Mesquita, por contribuir comigo desde o Exame de Qualificação I até a banca final e por disponibilizar sua sala de aula para que eu fizesse estágio docência. Como (com)partilhamos ! Quanta riqueza! Quantos aprendizados!

À Prof.^a Dra. Maria Inês Marcondes, pelas preciosas contribuições no Exame de Qualificação II e por aceitar compor a banca final. Sinto-me honrada!

À Prof.^a Dra. Wilma Favorito e à Prof.^a Dra. Yrlla Ribeiro, por apresentarem, no Exame de Qualificação I, contribuições significativas relacionadas à educação de surdos e à formação de professores bilíngues - língua de sinais/língua portuguesa. Serei sempre grata a vocês!

À Prof.^a Dra. Carmen Sanches Sampaio e à Prof.^a Dra. Celeste Azulay Kelman, por gentilmente aceitarem compor a banca final e se disponibilizarem ao diálogo após a leitura dessa tese. Quanto privilégio!!!

À Profª Dra. Cláudia Fernandes e ao Profº Dr. Pedro Teixeira por se disponibilizarem para leitura da minha tese. Muito bom poder contar com vocês, professores!

A todas as professoras e professores que contribuíram com minha formação ao longo do doutorado e me fortaleceram com a esperança, tão necessária à profissão docente nesses tempos difíceis: Sonia Kramer, Zena Eisenberg, Rosália Duarte, Isabel Lélis, Monica Kassar, Rosana Bines, Solange Jobim, Marcelo Sorrentino, Vera Candau, Marcelo Andrade e aos demais professores do departamento, minha admiração pelo compromisso que possuem com uma educação pública de qualidade, voltada para os menos favorecidos.

Aos funcionários do Departamento de Educação da PUC- Rio. Quanta gentileza!

À Livia, filha amada! Obrigada pela força que sempre me dá e pelo orgulho que tem por minhas conquistas. Sua existência me inspira a ser melhor e viver com leveza. Como é fácil amá-la!

À minha irmã Lycinha, obrigada por estar sempre juntinha de mim, fortalecendo-me em todos os momentos e aos meus irmãos Beto, Aurinho e Carlinhos - elos de amor, afeto e companheirismo. Conto com vocês em todos os momentos de minha vida!

Aos meus sobrinhos Analice, Marianas, Rafael, Vinícius, Júlia, Plínio e Ricardo. Como é bom estar com vocês!

Às cunhadas Geishie e Adriana, aos cunhados Luciano e Ricardo pela convivência e apoio incondicional nesses tempos de doutorado. Que bom ter vocês por perto!

Ao Diego, pelos socorros na informática e por me acompanhar na escrita da tese. “Sogra! Já terminou?”

Às primas Magda, Marisa e amigas Carmem, Luiza, Sheila, Sonia e Vera, que, além da torcida, emanaram muita energia do bem! Meninas, acabei o doutorado!!!!!!

Ao Marcelo Andrade, convivi tão pouco com você, mas o suficiente para jamais esquecer do seu sorriso e ensinamentos. Sempre presente!

Aos colegas do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura (GECEC)-PUC-Rio que primeiramente integrei, quantos aprendizados, dores e sorrisos compartilhamos!

Aos colegas do Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura (GECEC)-PUC-Rio para o qual migrei, sou grata a vocês por me aceitarem de coração e braços abertos. Muitas aprendizagens foram partilhadas. Não esquecerei jamais das tardes das quintas-feiras!

Às meninas e parceiras do doutorado Ana Maria, Bete, Cléa, Eunice, Lenise, Rejane e Yrama, obrigada pelos sorrisos, torcidas e amizade!

Ao colega Luís Câmara que tive o prazer de conviver! Será sempre lembrado com carinho!!!!

À Turma de doutorado 2016, primeiras experiências em território nunca antes navegado – PUC/Rio. Sucessos, Turma!

À Capes, pelo auxílio financeiro que muito colaborou no processo de produção dessa pesquisa.

À Luciana, por me ajudar nas transcrições e, ao Jardel e a Karine, pelas interpretações das entrevistas sinalizadas, serei sempre grata a todos vocês.

Às amigas e amigos do INES que carrego no meu coração: Adelaide, Alessandra, Edna, Elaine, Eloisa, Dolores, Júlio, Geise, Giselly, Graça, Nelson Pimenta, Renata, Selma, Sidnei, Silene, Tabatha, Tiago, Vanderléa. Como me sinto feliz com vocês!

A minha sempre equipe de Humanas do INES, obrigada pela energia positiva que me passaram. Sinto-me lisonjeada em (con)viver com vocês!

Aos meus estudantes surdos de todos os tempos, crianças, jovens e adultos que sempre me motivaram a aprender dia a dia.

Ao Instituto Nacional de Educação de Surdos, pela licença de estudos concedida para realização desse trabalho.

Aos sujeitos da pesquisa, pela disponibilidade, pela oportunidade dos belíssimos encontros e pela preciosidade dos seus depoimentos.

Ao Departamento de Ensino Superior do INES, obrigada por me abrir as portas para que essa pesquisa se realizasse e, em especial, meus agradecimentos à Luciana Mattos e aos funcionários da secretaria escolar.

Resumo

Gomes, Marise Porto; Candau, Vera Maria Ferrão. **Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens**. Rio de Janeiro, 2020, 243p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A presente tese investiga a formação de professores bilíngues (língua de sinais - língua portuguesa) a partir do Curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pelo Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES- Rio de Janeiro - Brasil. Esse Curso pretende formar pedagogos na perspectiva bilíngue e intercultural para a docência - na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental - com surdos, não surdos e no contexto inclusivo; para a gestão institucional e para a educação em espaços não escolares. Busca-se, nesse estudo, compreender como se organiza o percurso de formação bilíngue e intercultural no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no que se refere à docência e como formar pedagogas e pedagogos bilíngues para atuar também na educação de surdos, considerando que a maior parte dos professores formadores possui pouca experiência na educação de surdos. Diante disso, a investigação caracteriza-se como um estudo de casos e é orientada pela matriz qualitativa. Para a geração de dados da pesquisa foram utilizados a entrevista compreensiva, sendo entrevistados professores surdos e ouvintes, equipe gestora, estudantes surdos e ouvintes e intérpretes e tradutores de Libras; a análise de documentos oficiais do Curso, tais como: parecer de implantação, regimento, projeto pedagógico do curso (PPC), matriz curricular, ementas das disciplinas e atas de reuniões de colegiado e a observação participante em salas de aula, em palestras, em defesa de monografia. A partir do que dizem e fazem no cotidiano do universo bilíngue do Curso, esses professores, estudantes, gestores e intérpretes descortinam um cenário de desafios, saberes e aprendizagens, movimentos esses tão significativos para os processos formativos vivenciados pelos licenciandos surdos e ouvintes.

Palavras-chave

Formação de Professores; Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES; Educação Bilíngue de Surdos; Currículo; Interculturalidade.

Abstract

Gomes, Marise Porto; Candau, Vera Maria Ferrão (Advisor). **Education and Training of Bilingual Teachers for the Deaf : Doings, Knowledges and Learnings** Rio de Janeiro, 2020, 243p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This dissertation investigates the education and training of bilingual teachers (sign language – Portuguese language) in the Education Course offered by the Higher Education Department at Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (National Institute of Education of the Deaf) – Rio de Janeiro – Brazil. This course aims at graduating and training pedagogues in a bilingual and intercultural perspective to teach – in preschool and elementary classes – deaf, non-deaf and inclusive context students; to manage institutions and educate in non-school spaces. In this study, we search to understand how this journey is organized: the bilingual and intercultural qualification in the Education Course regarding teaching practices, and how to train bilingual pedagogues to also work in the education of the deaf, considering that most undergraduates have little experience in this area. This way, the investigation unfolds as case studies, and is oriented by the qualitative matrix. To generate the data, we used the comprehensive interview, having heard deaf and listening teachers, managing team, deaf and listening students, as well as sign language (Libras) interpreters and translators; the analysis of official documents of the Course, such as the implementation statement, regulations, course pedagogical project (PPC), curriculum matrix, subject syllabi and minutes of collegial meetings, plus the observation of participation in classes, lectures, monograph presentations. From what they say and do in their everyday routine in the course bilingual universe, these teachers, students, managers and interpreters unveil a scenario of challenges, knowledges and learnings, very significant movements for the processes which these undergraduates – deaf or listeners - went through.

Keywords

Teachers' education and training; Education Course at INES; bilingual education of the deaf; curriculum; interculturalism

Sumário

1. Introdução	14
1.1. Como cheguei ao tema da pesquisa	15
1.2. Situando o tema e o objeto	21
1.3. Questões norteadoras	25
1.4. Cartografando os objetivos da investigação	25
1.5. O desenrolar da investigação	27
2. Garimpando produções científicas	29
2.1. A revisão bibliográfica e seus achados	29
3. Os pressupostos teóricos e seus entrecruzamentos no estudo	37
3.1. Sobre a educação de Surdos	37
3.2. Políticas linguísticas no Brasil: algumas considerações	48
3.3. A Educação Bilíngue para Surdos	52
3.4. Formação de Professores Bilíngues	56
3.5. Documentos e legislações que apontam para a formação bilíngue na educação de surdos – seus estreitamentos na luta do Movimento Surdo	59
3.6. Educação intercultural	67
4. Itinerários do Estudo	72
4.1. Na tessitura do caminho metodológico	72
5. O Campo e suas dobras	86
5.1. A gênese do Curso de Licenciatura em Pedagogia	86
5.1.1. O Instituto Nacional de Educação de Surdos	86
5.1.2. O Departamento de Ensino Superior – Do Normal Superior à Licenciatura em Pedagogia e seus processos formativos bilíngues na educação de surdos	91
5.2. Apresentando o campo, seus atores e atrizes	101

5.2.1	O espaço físico e os recursos materiais do Departamento de Ensino Superior	101
5.2.2	Os atores e atrizes do estudo	105
6.	Descortinando os achados da pesquisa	108
6.1	O que dizem e fazem os protagonistas do estudo	109
6.1.1	Os professores surdos e ouvintes e a equipe gestora	109
6.2.1	Intérpretes e tradutores de Língua de Sinais	149
6.1.3	Os estudantes surdos e ouvintes.....	166
6.2	Entrecruzando visões e perspectivas dos protagonistas da pesquisa	182
7.	Considerações Finais... ou o desenho de outros caminhos formativos possíveis	188
8.	Referências bibliográficas	194
9.	Anexos	205
10.	Apêndices	222

Lista de Quadros

Quadro 1 – Apresentação dos descritores e algumas palavras-chave correspondentes	30
Quadro 2 – Trabalhos selecionados na busca nos quatro repositórios descritos acima	31
Quadro 3- Artigos selecionados no Portal Scielo	33
Quadro 4- Trabalhos selecionados na ANPED	34
Quadro 5 - Sujeitos da Pesquisa	77
Quadro 6 – Organização das disciplinas em Blocos	78
Quadro nº 7 - Publicações do Instituto Nacional de Educação de Surdos	89
Quadro 8 - Quadro Geral de Matrículas - 2006-2018	98
Quadro nº 9 - Alunos ativos em 2018.2	99
Quadro nº 10 - Alunos com matrícula trancada em 2018.2	99
Quadro nº 11 - Alunos desligados até 2018.2	99
Quadro 12 - Alunos integralizados *até 2018.2	99
Quadro 13 - Alunos formados até 2018.2	99
Quadro 14 - Panorama Geral	100

Lista de Figuras

Figura 01 – Anuncio a proibição da língua de sinais e o fechamento do Instituto INES	64
Figura 02 – Escola Bilíngue para surdos	65
Figura 03 - Instituto Nacional de Educação de Surdos	87
Figura 04 - Fachada Principal do Prédio do DESU	91
Figura 05 - Espaços internos do Departamento de Ensino Superior do INES	91
Figura 06 - Espaços internos do Departamento de Ensino Superior do INES	91
Figura 07 - Espaços externos do Departamento de Ensino Superior do INES	101
Figura 08 - Espaços externos do Departamento de Ensino Superior do INES	101
Figura 09 - Espaços externos do Departamento de Ensino Superior do INES	102
Figura 10 - Espaços externos do Departamento de Ensino Superior do INES	102
Figura 11 – Sala Centro Acadêmico	103
Figura 12 – Laboratório de Produção Multimídia	103
Figura 13 – Auditório do Ensino Superior	104
Figura 14 – Laboratório de Produção de Material Didático	104

1

Introdução

Pensar e escrever são fundamentalmente questões de resistência. Susan Sontag

Nos tempos atuais, a educação brasileira, em seus dois níveis – a educação básica e a educação superior - vem enfrentando um cenário polêmico: observam-se contínuos cortes de verbas públicas; mudanças curriculares, a partir da implantação da *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*¹; o fortalecimento da efetivação de Programas, tais como *Escolas Cívico Militares*² e *Future-se*³; a autonomia dos docentes se fragilizando e a penetração dos princípios do programa *Escola sem Partido*, como também políticas centradas no mercado e suas severas implicações.

O cotidiano da escola, além de refletir todo o contexto político, evidencia suas pluralidades, os estudantes, em suas diferenças linguísticas, étnico-raciais, de gênero, religiosas, sexuais, com experiências tecnológicas, culturais, denunciam a homogeneidade da educação escolar existente e apontam para a necessidade de “reinventar a escola” (CANDAU, 2010). E os docentes? Como ensinam na escola de hoje, com tantas diferenças? Nota-se que o conhecimento dos professores, numa área específica ou em níveis de ensino, não mais garante sua docência. O “formato” escolar (Dubet, 2011) está em crise. Concordo com Candau (2018, p.47), quando nos diz que diante do desafio que é imposto à docência hoje, necessário se faz uma reconfiguração dos saberes que são essenciais à sua ação de ensinar. Nesse sentido, pensar a Formação de Professores torna-se necessário e emergente.

Gatti, Barreto, André, Almeida (2019), em sua mais recente publicação, *Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação*, ressaltam que as questões ligadas à Formação de Professores e a sua docência nos dias de hoje não se relacionam apenas a uma temática, trata-se de um problema social. Mesmo diante da relevância da formação dos professores considera-se um problema social mediante o contexto sociopolítico e educacional que se insere, conforme já

¹ Para maiores esclarecimentos consultar: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

² Para maiores esclarecimentos consultar: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/51651-escolas-civico-militares>.

³Para maiores esclarecimentos consultar: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641>.

mentionado acima; diante das discussões que envolvem os fundamentos da formação e o cotidiano das práticas educativas, questões tão complexas.

Os estudos da Formação de Professores vêm sendo em geral bastante debatidos nos espaços educacionais, tanto em congressos, seminários, palestras, semanas pedagógicas, quanto em investigações, comunicações e publicações acadêmicas. No entanto, o olhar para os docentes do ensino superior, que formam professores para a educação básica, identifica-se como mais recente. Com o olhar voltado para a formação de professores, a presente investigação intenciona tecer compreensões sobre o Curso de Licenciatura em Pedagogia⁴, oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Esse Curso enfatiza a formação inicial de professores com uma abordagem bilíngue Libras /Língua Portuguesa, oportunizando, através de conhecimentos da educação bilíngue de surdos, a atuação dos futuros professores também na educação de surdos.

1.1

Como cheguei ao tema da pesquisa

E assim, fica a indagação: como ensinar na escola da atualidade, diante de sua complexidade? Qual formação é oferecida ao futuro professor? Acredito serem esses questionamentos a motivação primeira desse estudo.

Considero relevante iniciar essa seção pela descrição da minha trajetória de professora de estudantes surdos e acadêmica, pois é a partir dessas experiências que minhas reflexões foram ampliadas e amadurecidas, chegando à temática ora investigada. Segundo Boff (2017).

A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação. (Boff, 2017, p.19).

⁴ No ano de 2006 foi implantado o Curso Normal Superior no INES, sendo transformado no mesmo ano em Curso de Pedagogia, devido à adequação da legislação vigente. O Curso denominou-se Curso Bilíngue de Pedagogia. Em consulta aos relatórios de gestão do referido Curso, dos anos de 2011 até 2014, foi observado a mesma nomenclatura. Já de 2015 e 2016 foi percebido modificação do nome, e não foi encontrada nenhuma justificativa nos relatórios. Passou a ser denominado Curso de Pedagogia Licenciatura. No relatório de 2017 o Curso foi nomeado de Curso de Pedagogia Bilíngue e no relatório de 2018 de Graduação em Pedagogia. Para manter uma unidade, assumirei nessa investigação a nomenclatura de Curso de Licenciatura em Pedagogia, conforme expresso no diploma de conclusão de curso.

Para compreender é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Portanto, revisito minha biblioteca e apresento ao leitor minha história como professora de surdos, pois ao mesmo tempo em que intenciono contextualizar a minha trajetória docente frente ao processo formativo, também busco compreender o mosaico da Formação de Professores no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Há mais de duas décadas, vivencio experiências cotidianas como professora de estudantes surdos no Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) - escola pública que atende em sua maioria estudantes de classes populares do município do Rio de Janeiro e de municípios circunvizinhos.

Vale ressaltar que o Instituto Nacional de Educação de Surdos, órgão do MEC, tem como missão institucional a produção, o desenvolvimento e a divulgação de conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez. Desde 1996, é considerado oficialmente Centro Nacional de Referência na área da Surdez. O Colégio de Aplicação faz parte do Departamento de Educação Básica e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Departamento de Ensino Superior, são ofertados dois cursos de graduação: o Curso de Licenciatura em Pedagogia e o Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distancia, como também, dois cursos de pós-graduação lato sensu e o mestrado profissional que iniciará a primeira turma neste primeiro semestre de 2020. O INES localiza-se na Rua das Laranjeiras, 232, Laranjeiras, Rio de Janeiro.

Grande parte da minha trajetória foi como professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental, construindo com meus alunos o processo inicial de leitura e escrita da língua portuguesa. Desde 2011, sou professora no Ensino Médio da disciplina de Sociologia e continuo sendo desafiada, no dia a dia da sala de aula, com questões relacionadas ao uso da língua portuguesa, nas modalidades de leitura e escrita, aos modos de ensinar/aprender e em relação ao cotidiano plural em suas diversidades.

No dia a dia do colégio de aplicação do INES, são visíveis duas línguas circulando no espaço escolar: a Libras ⁵ e a língua portuguesa. A primeira é, normalmente, utilizada pelos estudantes surdos nas suas interlocuções e em seu processo comunicativo com seus pares, enquanto a língua portuguesa se dá geralmente nos espaços de escolaridade, como também pelos corredores da escola em murais, avisos, circulares, folders, dentre outros. A Libras é a língua usada pela comunidade surda sinalizante e, devido à sua modalidade viso-espacial, é a língua de mais fácil acesso às pessoas surdas. Para Jokinen (1999), é a língua utilizada na comunicação diária, como ferramenta básica na aquisição de conhecimento e habilidades, favorecendo o desenvolvimento social e emocional, como também a construção das subjetividades e das identidades. Já a língua portuguesa é considerada para os surdos a segunda língua e sua aprendizagem depende de modos próprios de ser construída, sendo utilizada nos contextos de leitura e escrita.

Embora não tendo formação em Língua Portuguesa, enquanto professora de estudantes surdos fui instigada a compreender como esses estudantes apropriam-se dessa língua nos processos de aprendizagem. E então, entre 2007 e 2009, participei do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado) na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Investiguei sob a orientação da Professora Doutora Carmen Sanches Sampaio, o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa vivenciado por estudantes surdos, no ensino fundamental do INES, tendo como referência o que eles narravam. Ao trabalhar com narrativas desses estudantes, tive a intenção de trazer suas “vozes,⁶ quase sempre silenciadas, tanto no espaço escolar como fora dele. A partir desse estudo, pude aproximar-me dos modos como a escola lida com o ensino da Língua Portuguesa, como também do processo de escolaridade como um todo. E como nós, professores, precisamos (re)novarmos, (re) significarmos e (re) formarmos nossas práticas pedagógicas.

⁵ Libras - Língua Brasileira de Sinais – é a forma de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas no Brasil. Em 24 de abril de 2002, após quase duas décadas de lutas, a comunidade surda brasileira comemorou a publicação da Lei que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, então regulamentada pelo Decreto nº 5626, de dezembro de 2005.

⁶ A palavra “vozes” nesse texto deverá ser entendida como metáfora e não na perspectiva oralista. A voz dos surdos e surdas ecoa a partir da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A seguir, apresento alguns depoimentos⁷ que sugeriram mais pistas para ampliar minhas reflexões, dessa vez, sobre os modos de ensinar e sobre a formação de professores para uma educação bilíngue na educação de surdos:

[...] *“É importante que os professores tenham mais língua de sinais. Poderiam fazer cursos de Libras. Existem professores que não tem a língua de sinais.” (LF)”*

[...] *“A professora de Ciências é muito boa, sabe língua de sinais, ela trabalha muitos anos no INES e ensina bem. Tem uma boa comunicação com os alunos.” (LF)*

[...] *“Os professores esquecem o detalhe que nós não conhecemos as palavras e aí sempre precisamos que ele explique de outra maneira. Só através da leitura, não conseguimos compreender. A dificuldade maior são as palavras desconhecidas.” (J)*

[...] *“Qual o local do **de, do, da**, das preposições? Melhor seria se o professor explicasse especificamente isso, com mais clareza.” (B)*

[...] *“na hora da prova, da avaliação, as perguntas deveriam estar mais próximas do que é trabalhado em sala de aula.” (B)*

Assim, esse estudo descortinou inúmeras reflexões... de que maneira pensar o processo de ensinar e aprender? O que é o fenômeno do bilinguismo? Como se caracteriza o contexto bilíngue Libras/Língua Portuguesa no INES? Como nos tornarmos professores proficientes em língua de sinais na interlocução com nossos estudantes? De que modo os estudantes surdos e nós, professores, participamos da organização de uma escola bilíngue e de qualidade?

A terceira questão que me despertou reflexões sobre a formação docente aconteceu em 2014, quando novos professores de Educação Infantil, Ensino

⁷ Esses depoimentos foram retiradas da Dissertação de Mestrado “Aí, eu olho, escrevo e aprendo” - Narrativas de estudantes surdos e surdas sobre aprendizagem e ensino da Língua Portuguesa (escrita) no INES, de minha autoria, defendida na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO, no ano de 2009. Os sujeitos da pesquisa foram oito estudantes surdos. Sendo dois deles, com idades entre 8 e 9 anos que cursavam o primeiro segmento do Ensino Fundamental e seis estudantes, com idades entre 14 a 19 anos que cursavam o segundo segmento do Ensino Fundamentas no INES.

Fundamental, anos iniciais e finais e Ensino Médio nas disciplinas de: Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Libras⁸, Sociologia, Filosofia, Física, Biologia, Artes, Língua Espanhola, passaram a integrar o quadro efetivo do CAp/INES. Esses professores, aprovados no concurso público, na sua maioria, possuíam títulos de mestres e doutores em suas áreas de conhecimento, porém não foi exigido no edital do referido concurso, formação na educação de surdos. Alguns dos professores recém-chegados, por necessidade de serviço, logo que empossados, assumiram turmas, sem mesmo possuir algum contato anterior com o estudante surdo. Enquanto outros, durante um semestre, puderam acompanhar professores em salas de aula. Nesse período, o Departamento de Educação Básica (DEBASI) organizou a formação em serviço com palestras de profissionais dos diversos setores do Instituto (Serviço de Fonoaudiologia, Serviço de Psicologia, Serviço Médico e Serviço Social), Intérpretes e tradutores em Libras, Professores Surdos. O Departamento de Educação Básica também possibilitou a matrícula de cada um desses professores no Curso de Libras⁹. Esse cenário desafiador que se desenhou no dia a dia do Colégio de Aplicação, sobretudo para os professores novatos e para os estudantes surdos, foi mais um dispositivo para eu pensar a escola com seus matizes. A partir das observações desse novo momento do CAp/INES, mobilizada por minha trajetória docente e com as pistas apresentadas pelos estudantes surdos nos estudos do mestrado, fui provocada a pensar sobre a formação de professores bilíngues – língua de sinais e língua portuguesa.

No ano de 2016, passei a integrar o grupo de estudantes doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio) – sob a orientação do querido e saudoso Professor Doutor Marcelo Andrade. Nas reuniões do GECEC¹⁰ (Grupo de Estudos sobre

⁸ Os professores de Libras (Língua Brasileira de Sinais) eram em sua totalidade surdos e com formação em Letras/Libras e não apresentavam estranhamentos em relação ao universo pedagógico do CAp/INES.

⁹ O Curso de Língua Brasileira de Sinais (Libras) do INES é oferecido a cada semestre, totalizando cinco módulos. Ele é gratuito e aberto para toda a comunidade, especialmente para familiares de estudantes matriculadas no CAp/INES, professores em formação ou em atuação na rede pública e profissionais de empresas públicas e privadas. O curso é presencial e sua duração é de dois anos e meio.

¹⁰ O Grupo de Estudos sobre Cotidiano, Educação e Cultura(s) (GECEC) foi criado em 1996, sob a coordenação da Prof.^a Dra. Vera Maria Candau. De 2007 a 2017, o GECEC contava também com pesquisas desenvolvidas pelo Prof. Dr. Marcelo Andrade; com a participação de seus orientandos da graduação e pós-graduação – mestrado, doutorado e com a presença de docentes de instituições de ensino superior do Estado do Rio de Janeiro.

Cotidiano), Educação e Cultura(s) sob sua coordenação, compartilhava com o grupo questionamentos relacionados à pluralidade do cotidiano escolar de uma escola de surdos, seu contexto bilíngue e, sobretudo, a busca por melhor compreender a formação de professores para a educação bilíngue, pois as práticas e saberes visíveis no dia a dia do Colégio de Aplicação não estavam sendo satisfatórios para os estudantes surdos (conforme narrativas apresentadas acima) e nem para mim, enquanto docente. Entretanto, esses diálogos não chegaram a se materializar em estudos, foram surpreendentemente interrompidos diante da perda imatura do tão estimado professor.

Em meio a um período turbulento, de desânimo, de questionamentos e de imensa dor, fui acolhida com afeto, cuidado e confortantes palavras, por colegas do doutorado, professores, funcionários e pela coordenação do Departamento. Essas atitudes foram fundamentais para meu fortalecimento, o que tornou possível (re)novar minhas energias e (re)tomar a direção do barco, que naquele instante, encontrava-se à deriva. Encontrei, nesse momento de (re)tomada de novo caminhar, a Professora Doutora Vera Maria Candau, que imediatamente me acolheu com seu carinho, competência e toda presteza acadêmica, tornando-se minha orientadora. Em pouco tempo, já me sentia parte de seu grupo de pesquisa, quando percebi encontrando-me envolvida nas discussões, sem a insegurança de uma participante novata. Estava, então, enredada pelas discussões das diferenças, culturas, interculturalidades, colonialidades, decolonialidades, cotidiano escolar, formação de professores, enfim... por reflexões e ações tão necessárias a práticas emancipatórias na educação. Assim sendo, (re)tomei no primeiro semestre de 2018, com a colaboração da Professora Vera, o meu projeto de tese.

A partir da minha trajetória docente, dos meus questionamentos como professora, das vivências desafiadoras do cotidiano escolar do CAP/INES, das vozes dos estudantes surdos sobre os modos de ensinar e aprender, ratifico meu propósito de estudo sobre a formação de professores bilíngues na educação de surdos.

1.2

Situando o tema e o objeto

Nesse território complexo da Educação de Surdos, circulam, ainda no imaginário social, ideias hegemônicas relacionadas à surdez e à pessoa surda. Torna-se relevante apresentar ao leitor as compreensões de surdo e surdez que assumirei no decorrer desse estudo.

Concordo com Quadros (2002), quando diz que os surdos são pessoas que se identificam enquanto surdas. Surdo é o sujeito que percebe o mundo por meio de experiências visuais e tem o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de maneira a favorecer seu pleno desenvolvimento e garantir a circulação em diferentes contextos sociais e culturais. Compreendo o sujeito surdo em suas pluralidades, não apenas linguísticas, mas em meio às diversidades sociais - surdos e surdas usuárias ou não da língua de sinais, surdos e surdas negras, surdos e surdas brancas, surdos e surdas de classes alta, média e popular, surdos e surdas homossexuais, surdos e surdas heterossexuais, surdos e surdas católicas, evangélicos, candomblecistas, enfim surdos e surdas inseridos em suas diversas culturas. Diante disso, aproximo-me da visão sócio antropológica da surdez em que as pessoas surdas são consideradas como pertencentes a grupos com características próprias, em relação à(s) sua(s) cultura(s), língua e percepções do mundo. Nessa concepção, *o surdo passa a ser visto como um indivíduo que tem uma língua, a Língua de Sinais, considerada sua primeira língua, pois é adquirida no convívio com a comunidade surda*. (Behares, 1991).

Quadros (2002) destaca, ainda, que os modos de organização do pensamento e da linguagem apresentam-se em lógicas diferentes das lógicas dos ouvintes. E, então, a surdez passa a ser traduzida pela diferença e não pela deficiência. Assumo a compreensão da diferença a partir do diálogo com as ideias de Candau (2011) e Silva (2000), em que a situam em um movimento vivo e presente no cotidiano da escola. Como processo sócio histórico em contínua ação de construção, desconstrução e construção e que é cruzado por relações de poder. No caso específico da surdez – o poder hegemônico ouvinte.

Diante desse cenário, torna-se visível que a educação dos estudantes surdos constitui um espaço movediço, um território de tensões e conflitos e ainda

está em processo de produção de outros significados. Skliar (1999) confirma esse argumento ao dizer que a mudança de metodologia, que presenciamos no final do século XX, ocorreu dentro do mesmo paradigma da escolarização e não pôde ser entendida como mudança, pois o que mudou foram concepções - do sujeito surdo, da língua de sinais, definições sobre as políticas educacionais, etc. Contudo, mudanças de concepções não foram suficientes para garantir modificações na escolaridade das pessoas surdas. Nesse contexto, colocações e questionamentos afloram: E a escola de surdos, como se constitui? A escolaridade como vem se organizando? E os professores, seus saberes e formação como vêm sendo construídos?

Imersa nesse campo, como professora ouvinte desde 1991, diante dos desafios cotidianos da docência no INES, sempre fui/ sou mobilizada a sair do lugar naturalizado. Ouso dizer que o modelo de uma “*educação bancária*,”¹¹ ainda se faz presente nas práticas pedagógicas, mesmo vivendo modos outros de perceber os estudantes surdos, a surdez e os processos de escolaridade. Ainda existe pouca interlocução com os estudantes, os modos de ensinar são consoantes com um currículo, que muitas vezes não possui significação para eles. Os investimentos tanto na formação continuada quanto na formação inicial ainda não são suficientes, e apresentam reflexos nas práticas docentes e, conseqüentemente, na construção de uma educação bilíngue de qualidade.

Concordamos com Candau (2016) quando diz que é consenso a compreensão de que, para melhorar a educação, é fundamental ter professores bem preparados e comprometidos com a docência. A autora cita Arroyo (2008, p.19) para ilustrar seu argumento: “mais nos aproximamos do cotidiano escolar mais nos convencemos de que ainda a escola gira em torno dos professores, de seu ofício, de sua qualificação e profissionalismo”.

E, assim, buscamos perseguir uma educação diferente da que experienciamos em nossas salas de aula. Questionamentos surgem sobre o ofício de ser professora de estudantes surdos, sobre minha formação e são ampliados

¹¹ Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, utiliza o termo “educação bancária”. Dentre várias aproximações sobre o termo, apresento essa: na visão “bancária da educação, “o saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Ideia fundante nas manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que se chama de alienação da ignorância, sempre presente no outro. O educador que aliena a ignorância será sempre o que sabe, enquanto os estudantes os que não sabem. A rigidez dessas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca.

para a formação contemporânea. Quem são esses futuros professores de surdos? Qual formação inicial está sendo proposta nessas últimas décadas?

Diante dessas indagações, dos incômodos vividos e observados a partir da minha docência como professora de surdos, como já ressaltado anteriormente, intenciono estudar a formação de professores bilíngues: língua de sinais/língua portuguesa, a partir do Curso de Licenciatura em Pedagogia oferecido pelo Departamento de Ensino Superior do INES. Esse curso pretende formar pedagogos na perspectiva bilíngue e intercultural¹² para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental com surdos, não surdos e no contexto inclusivo; para a gestão institucional e para a educação em espaços não escolares. Desse modo, aponto a formação de professores bilíngue: língua de sinais/língua portuguesa como objeto da referida investigação.

Encontramos no país, nessas últimas duas décadas, a oferta - (Anexo 1) de dois cursos de formação de professores bilíngues para a educação de surdos: o Curso de Pedagogia Bilíngue¹³ e o Curso de Graduação em Letras/ Licenciatura e Habilitação em Língua Brasileira de Sinais. Esses cursos passaram a ser oferecidos em diversas faculdades públicas e privadas, nas modalidades presencial e a distância. O primeiro Curso Letras/Libras¹⁴ foi criado no ano de 2006, na modalidade a distância. Sediado pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), como polo central e distribuído em outros oito polos, localizados em Instituições de Ensino Público Federal, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal do Amazonas (UFAM); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade de Brasília (UnB); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal do Ceará (UFC); Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO); Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O Curso tinha como objetivo formar docentes para o ensino da disciplina de Libras. Atualmente encontramos sua oferta também na modalidade presencial, demonstrado também no Anexo 1. Além da motivação inicial da comunidade

¹² O termo “intercultural” está presente no Plano Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Pedagogia de 2017, revisado em junho de 2019. O PPC é disponibilizado através do site <http://www.ines.gov.br/graduacao>.

¹³ Termo utilizado conforme consta na elaboração do documento apresentado no Anexo 1.

¹⁴ O curso foi oferecido na modalidade de Educação a Distância, semipresencial, com encontros nos finais de semana. Aconteceu em nove polos nas principais cidades. Inicialmente a matrícula foi aberta apenas para surdos, estendendo em outras edições aos ouvintes.

surda por formação, esse curso veio atender à demanda instituída pelo Decreto nº 5626/2005 relacionada à obrigatoriedade da oferta da disciplina de Língua de Sinais nos currículos dos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Para a inserção dessa disciplina, era necessário formar professores na área. O Curso Letras/Libras, tanto a licenciatura quanto o bacharelado, é considerado referência histórica para a formação de docentes surdos e de tradutores e intérpretes. Ampliando, assim, os espaços profissionais, sobretudo para a comunidade surda, que quase sempre é absorvida pelo mundo do trabalho em atividades que exigem pouca escolaridade.

O outro curso de formação de professores bilíngues é o Curso de Licenciatura em Pedagogia – língua de sinais e língua portuguesa, oferecido pelo Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos, pioneiro até o ano de 2015¹⁵, no Brasil e na América Latina.¹⁶ Curso oferecido na modalidade presencial, seu plano de curso, a partir do de 2015, possui uma organização semestral com oito períodos letivos para conclusão. Assim, o estudante de acordo com os pré-requisitos previstos das disciplinas, pode cursar, no mínimo 8 e no máximo 32 créditos. Vale destacar que os estudantes do primeiro período são matriculados automaticamente nas 6 disciplinas oferecidas. O acesso se dá pelo exame de vestibular interno¹⁷, através do qual são oferecidas anualmente sessenta vagas, sendo trinta destinadas às pessoas surdas e as outras trinta ofertadas em ampla concorrência, distribuídas igualmente nos turnos da manhã e da noite.

¹⁵No ano de 2015, O Instituto Federal de Goiás, campus Aparecida de Goiânia/GO, criou o curso de Pedagogia Bilíngue - língua de sinais e língua portuguesa e, em 2017, outro curso de Pedagogia Bilíngue foi criado no Instituto Federal de Santa Catarina, no campus Palhoça/SC.

¹⁶Fonte: <http://www.ines.gov.br>

¹⁷Edital do vestibular encontrado em: <http://www.ines.gov.br/images/desu/Edital-20-2019---VESTIBULAR-INES.pdf>

1.3

Questões Norteadoras

Diante do exposto, das vivências, observações e questionamentos que me acompanham na trajetória de docente na educação de surdos e acadêmica, destaco abaixo, algumas questões norteadoras que deram corpo a essa tese: Quem são esses futuros professores de surdos? Qual formação inicial é proposta no Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES? O que intencionam com essa formação? Como é organizado o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia? Quem são os docentes formadores dos futuros professores de surdos? Possuem experiências de docência na Educação Básica e na Educação de Surdos? Essa formação dialoga com o cotidiano das salas de aula das escolas de surdos e/ou escolas de contexto inclusivo?

Com base nas indagações acima, fundantes na ampliação de outras reflexões, cheguei às seguintes questões de pesquisa:

Como se organiza o percurso de formação bilíngue e intercultural no Curso de Licenciatura em Pedagogia, no que se refere à docência?

Como formar pedagogas e pedagogos bilíngues para atuar também na educação de surdos, considerando que a maior parte dos professores formadores possui pouca experiência na educação de surdos?

E, assim, situo, como campo empírico da referida investigação, o Curso de Licenciatura em Pedagogia. Por que a escolha por esse Curso e não pelo de Letras/Libras, já que ambos formam professores? No Curso de Licenciatura em Pedagogia, as discussões da formação de professores e das práticas cotidianas na docência são inerentes a essa formação, enquanto, em Letras/ Libras, o diálogo acontece a partir das práticas da licenciatura em língua de sinais e da formação dos tradutores e intérpretes em Libras.

1.4

Cartografando os objetivos da investigação

Com a formulação dos objetivos, busco apresentar as intenções levantadas na investigação e escolher os itinerários do estudo. Para tal é necessário que o objetivo geral esteja relacionado com o objeto investigado. De acordo com Santos (2004), o objetivo geral constitui o “resultado intelectual” a ser

conquistado ao final do trabalho. Ao traçar o conjunto dos objetivos específicos, suponho que estes colaborem no desdobramento do objetivo geral, conforme anunciado abaixo:

Objetivo Geral:

- Analisar o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES, tanto do ponto de vista do currículo formal quanto das práticas educativas, identificando potencialidades e desafios, tendo presente o que dizem e fazem os atores do processo educacional (equipe gestora, professores, estudantes surdos e ouvintes, intérpretes) no sentido da construção de caminhos para uma formação inicial bilíngue e intercultural de professores.

Objetivos Específicos:

- Descrever a gênese do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES;
- Caracterizar o currículo do Curso do ponto de vista da incorporação da perspectiva bilíngue e intercultural;
- Analisar as relações entre o processo de ensinar aprender no cotidiano do Curso de Licenciatura em Pedagogia e o currículo prescrito;
- Identificar como os docentes concebem seu ofício de ser professor formador para a educação de surdos;
- Caracterizar os elementos que parecem ser mais potencializadores da perspectiva bilíngue e intercultural presentes no processo formativo, tanto através dos depoimentos dos professores e equipe gestora quanto dos estudantes e intérpretes.

- Caracterizar os principais desafios para o desenvolvimento da perspectiva bilíngue e intercultural presentes no processo formativo, através tanto dos depoimentos dos professores e equipe gestora, quanto dos estudantes e intérpretes.
- Indicar aspectos a serem trabalhados para assegurar o bilinguismo e a interculturalidade no Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES.

1.5

O desenrolar da investigação

A presente tese está organizada em 7 capítulos. Nas palavras iniciais, apresento a motivação pelo tema do estudo e busco situá-lo no cenário da pesquisa até a lapidação do objeto. Em seguida, discuto questões que encaminham os objetivos e os anunciam.

No capítulo dois, apresento a revisão bibliográfica realizada, sendo utilizado como recorte temporal as produções realizadas nos períodos de 2010 até 2017.

O capítulo três, por sua vez, aponta os contextos teóricos – a educação de surdos; as políticas linguísticas no Brasil; a educação bilíngue de surdos; a formação de professores bilíngues, os documentos e legislações que apontam para a formação de professores bilíngues na educação de surdos a partir da aproximação da luta dos movimentos surdos e a educação intercultural como proposta de uma formação outra. Contextos esses, que se entrecruzam no estudo da Formação de Professores Bilíngues - língua de sinais brasileira e língua portuguesa.

No capítulo quatro, discorro sobre o percurso seguido nessa investigação, comento sobre as ferramentas metodológicas para a produção dos dados e apresento os sujeitos da pesquisa trazendo o motivo das escolhas.

O capítulo cinco anuncia o campo empírico, construindo a gênese do Curso de Licenciatura em Pedagogia e apresento os atores e atrizes protagonistas dessa investigação.

No capítulo seis fazem parte desse cenário os sujeitos da investigação com suas falas e práticas cotidianas. Com base em 5 categorias de análises, nomeadas

como eixos, investigo o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES do ponto de vista do currículo formal e de suas práticas educativas. Debato ainda, as aproximações entre o que nos contam os sujeitos da pesquisa, à luz de categorias de análises e dos referenciais teóricos assumidos. No último subitem do referido capítulo apresento os entrecruzamentos dos achados dessa investigação.

E por fim, no capítulo sete, encontramos as considerações finais, (re)tomo as questões norteadoras e os objetivos. Entrelaço os fios dos achados da pesquisa buscando pistas que apontem para o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES, a partir de seu currículo e das práticas educativas.

2

Garimpendo produções científicas

Para os navegantes com desejo de vento, a memória é um ponto de partida.
Eduardo Galeano

2.1

A revisão bibliográfica e seus achados

Diante do interesse em estudar a temática da Formação de Professores na Educação de Surdos, iniciei a revisão bibliográfica e pude observar que a Formação de Professores, de modo geral, nos últimos anos, vem sendo amplamente pesquisada. Os debates contemplam uma infinidade de questões, dentre elas: saberes e práticas docentes (TARDIF, 2006); didática e currículo (CANDAU 2002, MOREIRA e SILVA, 2005); precarização do trabalho docente e construção de autoestima do professor (GATTI; BARRETTO, 2009; LELIS, 2012); trajetórias da profissionalização docente (NÓVOA, 1991); professor e a pesquisa - formação e docência (LÜDKE, 2012, ANDRÉ, 2003). No entanto, observei que, em relação às pesquisas referentes à formação de professores bilíngues para a educação de surdos, a produção ainda é pouco estudada e a temática fica pulverizada nos temas abordados, como língua de sinais, educação bilíngue, professores surdos, educação inclusiva, legislação, entre outros.

A partir da necessidade de promoção de debates, reflexões e novos conhecimentos relacionados a essa formação, na perspectiva bilíngue, apresento a constatação acima – a existência de uma temática pouco pesquisada - como mais um argumento capaz de ratificar a relevância da presente investigação.

Gil (2008) ressalta que o levantamento bibliográfico colabora com o pesquisador na aproximação com as áreas afins ao objeto a ser investigado, favorecendo um olhar minucioso em relação aos modos pelos quais a temática em foco vem sendo abordada nas investigações, e também identificando possíveis lacunas capazes de justificar novos estudos. Dessa maneira, Alves Mazzotti (2012) menciona que a revisão bibliográfica tem o objetivo de iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a elaboração do problema até a interpretação dos achados. Para tal, observamos que o pesquisador deverá seguir com autonomia o processo da revisão, pois não há modelos pré-fixados. Nesse

percurso, ele deve buscar a objetividade e a criatividade, favorecendo assim, seu contato com tensões, conflitos e consensos relativos à temática.

Apresento a seguir o processo de construção da revisão bibliográfica realizada, porém antes, gostaria de informar que realizei um levantamento básico, sem nenhuma intenção de caracterizar um “estado da arte”. Pesquisei o período de 2007 até 2017. Utilizei em quase toda revisão dois descritores: i) Formação de Professores Bilíngues e ii) Bilinguismos, sendo que outras palavras-chave atravessaram esses descritores com mais regularidade. Segue abaixo o quadro ilustrativo.

Quadro 1 – Apresentação dos descritores e algumas palavras-chave correspondentes

Descritores	Algumas palavras-chave
Formação de Professores Bilíngues	Aprendizagem de Libras, inclusão (de estudantes surdos) no Ensino Superior, formação de professores surdos.
Bilinguismo	Identities, cultura(s) surda, Língua 1 (L1), Língua 2 (L2), política pública e bilinguismo, educação bilíngue, interculturalidade.

Fonte: Elaboração própria

Na sequência foi realizada uma busca no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES- utilizando os descritores acima indicados: “**formação de professores bilíngues**” e “**bilinguismo**”. Em relação à primeira palavra-chave: “**Formação de Professores Bilíngues**” foi encontrada 52.413 resultados entre teses e dissertações, mesmo sendo utilizados filtros relativos ao recorte de tempo (2007 - 2017) e à área de conhecimento (Ciências Humanas, Linguística e Letras). Foi disponibilizada uma diversidade de estudos: ensinos de química, física, matemática, língua inglesa, língua portuguesa; tecnologias; psicologia; educação de surdos; formação continuada, etc. Ao utilizar o descritor “**Bilinguismo**”, utilizando os mesmos filtros da palavra de busca anterior, foi encontrado um total de 668 teses e dissertações, relacionadas às temáticas das línguas de fronteiras, português/espanhol, português/inglês, interculturalidade, educação de surdos, educação indígena, língua alemã, dentre outras.

Diante do mencionado, tornou-se necessário refinar ainda mais a busca. Optei, então, por realizar essa etapa da revisão bibliográfica em quatro repositórios de universidades públicas brasileiras, Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Santa Catarina (USFC), Universidade Federal do

Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e de uma universidade privada – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC /Rio). Utilizei, como um dos critérios de escolha dessas universidades, possuírem Programas de Pós-Graduação na área de Estudos em Linguagem, Linguística Aplicada ou Educação e estudarem questões relacionadas à Educação de Surdos. Acredito que essa escolha possibilitou uma revisão mais criteriosa.

Quadro 2 – Trabalhos selecionados na busca nos quatro repositórios descritos acima

Teses Selecionadas por Repositórios – Universidades Públicas					
Repositórios	Descritores	Título	Dissertação/Tese Ano	Autor	Orientador
USP	Formação de Professores Bilíngues	“Educação bilíngue de surdos: desafios para a formação de professores.”	Dissertação/2013	Soares, Rubem da Silva.	Prof. ^a Dra. Rosângela Gavioli Prieto
		“Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores em Libras em Instituições Federais.”	Tese/2017	Kumand, Kate Mamhy Oliveira.	Prof. ^a Dra. Rosângela Gavioli Prieto
		“Educação Bilíngue para surdos: reflexos a partir de uma experiência pedagógica.”	Tese/2017	Vieira, Cláudia Regina.	Prof. ^a Dra. Karina Soledad Maldonado Molina Pagnez
USFC	Formação de Professores Bilíngues	“Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos.”	Tese/2008	Campello, Ana Regina e Souza.	Prof. ^a Dra. Ronice Müller Quadros
	Bilinguismo	“A experiência de ser surdo: uma descrição fenomenológica.”	Tese/2008	Marques, Rodrigo Rosso.	Prof. ^a Dr. ^a Ida Mara Freire
		“Diferença cultural e educação bilíngue: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares.”	Tese/2009	Machado, Paulo Cesar.	Prof. ^a Dra. Ronice Müller Quadros
UFRGS	Formação de Professores Bilíngues	“Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na Educação de Surdos”	Dissertação/2015	Flores, Vinícius Martins.	Prof. ^a Dra. Ingrid Finger.
	Bilinguismo	“Educação	Dissertação/2015	Stürmer,	Prof. ^a Dra.

		Bilíngue: discursos que produzem a Educação de Surdos no Brasil”		Ingrid Erthel.	Adriana da Silva Thoma.
UNICAMP	Formação de Professores Bilíngues	“Apontamentos sobre a formação de professores bilíngues para a Educação de Surdos em língua de sinais.”	Tese/2012	Souza, Sibebe Maria de	Prof. ^a Dr. ^a . Regina Maria de Souza
	Bilinguismo	“Discurso sobre bilinguismo e educação bilíngue.”	Dissertação/2015	Storto, André Coutinho	Prof. ^a . Dr. ^a . Terezinha Machado Maher.
		“Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”: línguas, identidades, representações em um curso superior bilíngue.	Tese/2016	Nora, Andreza Barboza.	Prof. ^a Dr. ^a . Marilda do Couto Cavalcanti.

Fonte: Elaboração própria

Para finalizar a etapa da revisão bibliográfica nos diversos repositórios elencados, cheguei à Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio) e a exploração foi realizada em dois momentos. Em primeiro lugar, foi consultado o catálogo da Divisão de Bibliotecas e Documentação da PUC/Rio. Nessa busca utilizou-se a palavra-chave: Departamento de Educação e os recortes foram feitos através da consulta dos trabalhos disponibilizados na Biblioteca Setorial dos Centros de Ciências Sociais e Teologia e Ciências Humanas, como também, nas pesquisas produzidas nos últimos 10 anos (2007- 2017). Foram visitadas 691 teses e dissertações, incluindo o formato online. Houve a necessidade de ler título a título, considerando os dois descritores previamente destacados, a “Formação de Professores Bilíngues” e o “Bilinguismo”. Duas teses com a temática relacionada à surdez e educação de surdos foram localizadas, Taveira (2014) e Peregrino (2015). Todavia, optei por não as selecionar, uma vez que não dialogam diretamente com o objeto ora investigado - a formação de professores bilíngues na perspectiva da educação de surdos. No segundo momento dessa exploração, foi escolhido o Departamento de Letras, a partir do Programa de Pós-Graduação em Estudo da Linguagem (PPGEL). No PPGEL, foram localizadas 65 teses e 80 dissertações. No entanto, foram localizadas quatro teses que estreitam com a temática da surdez e educação de surdos: Freitas (2009); Lins

(2011); Starosky (2011); Ferreira (2013). Optei, então, por não as selecionar, dado que não se aproximava do objeto do estudo.

Seguindo a revisão bibliográfica, além das dissertações e teses, percorri também artigos acadêmicos. Procurei selecionar, no Portal Scielo (*Scientific Electronic Library Online*), revistas avaliadas com Qualis A1 e A2. Sendo que a *Revista Espaço*, também escolhida, não se enquadra nessas classificações, todavia por ser uma revista do Instituto Nacional de Educação de Surdos e discutir questões relacionadas à educação bilíngue de surdos, utilizei-a como fonte nessa revisão. Foi utilizado o mesmo recorte de tempo e os mesmos descritores “formação de professores bilíngues” e “bilinguismo”. Foram elencadas quatro revistas – *Educar em Revista*, *Revista Espaço*, *Revista de Educação Especial e Revista Educação & Realidade*. A seguir, estão apresentados os artigos encontrados.

Quadro 3- Artigos selecionados no Portal Scielo

Descritor	Artigo	Autor (es)	Revista/Nº	Ano
FORMAÇÃO DE PROFESSORES BILÍNGUES	“Os desafios do trabalho docente no âmbito da Educação de Surdos e suas implicações em projetos de formação inicial”	Nascimento, M ^a das Graças de Arruda; Silva, Yrla Ribeiro de O. Carneiro da	Revista Espaço Nº 35	2011
	“Formação de pedagogos bilíngues: perspectivas atuais”	Mattos, Leila Couto; Vieira- Machado, Lucienne M. da Costa; Missagia Junior, Mario José.	Revista Espaço Nº 45	2016
	“Formação de Professores e Educação Intercultural de Surdos em Portugal: O caso do ciclo de conferência do gesto à voz; educação de surdos e inclusão.”	Melro, Joaquim	Revista Espaço Nº47	2017
	“A constituição de uma educação bilíngue e a formação de professores surdos.”	Vieira- Machado, Lucienne M. da Costa; Lopes, Maura Corcini.	Revista Educação & Realidade Vol.41(3)	2016
BILINGUISMO	“Educação Bilíngue de Surdos no Rio Grande do Sul.”	Müller, Inês Janete; Karnopp, Lodenir Becker	Revista Espaço Nº 47	2017
	“Bilinguismo e Educação: práticas pedagógicas e formação de professores.”	Kelman, Celeste Azulay; Lage, Aline L. da Silveira; Almeida, Simone D’Ávila	Revista Espaço Nº 44	2015

	“Políticas de Educação Bilíngue para Surdos: o contexto brasileiro.”	Fernandes, Sueli; Moreira, Laura Ceretta.	Educar em Revista Nº 2	2014
	“35 anos de educação bilíngue para surdos – e então?”	Svartholm, Krishina	Educar em Revista Nº 2	2014
	“Desdobramentos políticos-pedagógicos do bilinguismo para surdos: reflexões e encaminhamentos.”	Fernandes, Sueli; Moreira, Laura Ceretta.	Revista Educação Especial Vol. 22 Nº34	2009

Fonte: Elaboração própria

Também foi escolhida a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa - a ANPED (Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). Na ANPED, foram selecionados o Grupo de Trabalho 8 (GT 8) - Formação de Professores e o Grupo de Trabalho 15 (GT 15) - Educação Especial.

O quadro a seguir indica os trabalhos selecionados para leitura.

Quadro 4- Trabalhos selecionados na ANPED

Grupo de Trabalho	Reunião/Ano	Trabalho selecionado	Autor (es)
GT 8	30º Reunião Anual da ANPED/2007	“Os formadores de professores e a constituição do Habitus Profissional.”	Nascimento, Mª das Graças.
GT 15	30º Reunião Anual da ANPED/2007	“Formação Docente e Educação de Surdos: uma análise dos discursos da diversidade.”	Machado, Fernanda de Camargo.
GT 15	31º Reunião Anual da ANPED/2008	“Surdez e Educação Superior que espaço é esse?”	Franco, Monique; Cruz, Maurício Rocha.
GT 15	37º Reunião Anual da ANPED/2015	“Educação Escolar Bilíngue de Surdos.”	Karnopp, Lodenir Becker ; Müller, Inês Janete.
GT 15	38º Reunião Anual da ANPED/2017	“Não basta ser surdo para ser professor”	Carvalho, Daniel Junqueira.

Fonte: Elaboração própria

A partir dessa revisão de literatura, pude considerar que a produção científica referente às ideias da surdez, da formação de professores bilíngues na educação de surdos ainda necessita ser mais ampliada no país. Entretanto, nos últimos anos, é observado um crescente avanço. Percebi que a produção existente localiza-se em Universidades de estados brasileiros em que o Movimento Surdo é expressivo e que, dentre as inúmeras bandeiras de luta, buscam garantir o acesso do surdo ao ensino superior.

Após apresentar ao leitor, o caminho percorrido no levantamento bibliográfico, anuncio alguns pesquisadores constituem meus interlocutores no diálogo da formação de professores bilíngues na educação de surdos. São eles: Karnopp e Müller (2015; 2017); Fernandes (2009; 2014); Vieira- Machado (2016), Campello (2008), Silva (2011) e Nascimento (2007; 2011). Ressalto, ainda, que também localizei e selecionei três teses que se relacionam à formação de professores bilíngues do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES) – meu campo empírico.

A primeira tese selecionada, intitulada “*A formação de Pedagogos Surdos e Ouvintes: tensões multiculturais*”, tendo como autora, Batista, A.C. Defendida na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em 2014, sob a orientação da Prof^ª. Dra. Ana Ivenick. A autora busca analisar perspectivas, potenciais e tensões multiculturais que ocorrem no desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia - DESU/INES. Batista (2014) transita em conceitos, tais como formação de professores bilíngue – língua de sinais / língua portuguesa, e de multiculturalismo. Seu campo empírico é o Curso de Licenciatura em Pedagogia, o que favorece aproximações teóricas com minhas reflexões sobre interculturalidade e a formação de professores bilíngues na educação de surdos.

A segunda tese escolhida intitula-se “Experiências Instituintes na Formação de Professores Surdos no INES”. Cruz (2016) apresenta um olhar sobre o INES no seu viés de formador de professores de surdos, desde meados do século XX. Destaca o Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos, iniciado nos anos 50, como curso pioneiro de formação de professores na área da surdez. O autor dialoga também com os avanços das políticas públicas e das tendências pedagógicas para o acesso de estudantes surdos no ensino superior, dando destaque à criação do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Tese defendida na Universidade Federal Fluminense, tendo como orientadora a Prof.^a Dra. Célia Frazão Soares Linhares. Cruz (2016) apresenta contribuições relevantes para minha investigação ao compreender o INES como um espaço pioneiro na formação de professores na área da surdez.

A terceira tese selecionada é de autoria de Nora (2016) e recebeu o título de: “*Igual ao biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte*”: *línguas, identidades, representações em um curso superior bilíngue*. Tal tese foi

defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob a orientação da Prof.^a Dra. Marilda do Couto Cavalcanti. Segundo a autora, busca-se identificar no espaço sociolinguisticamente complexo, que é o Curso de Licenciatura em Pedagogia, as representações sobre a identidade linguística de estudantes surdos e as representações construídas sobre a condição bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa) do Curso e de seus participantes. Essa tese dialoga com meu estudo a partir das discussões sobre as questões linguísticas e o fenômeno do bilinguismo, presentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia ora estudado.

Diante de um campo teórico que vem se construindo recentemente, ratifico, mais uma vez, a relevância de desenvolver novos estudos sobre a formação de professores bilíngues Libras / língua portuguesa. Sendo assim, intenciona-se com essa investigação, ampliar os olhares sobre o cotidiano escolar do Curso de Licenciatura em Pedagogia, tanto do currículo formal quanto das práticas educativas; colaborar com novos debates na temática da formação de professores bilíngues na educação de surdos, como também, prestar contribuições para novas formações.

3

Os pressupostos teóricos e seus entrecruzamentos no estudo

*As teorias somos nós a passar no espelho da
nossa prática científica dentro do espelho
maior da nossa prática de cidadãos.*

Boaventura Souza Santos

3.1

Sobre a educação de surdos

Apresento a seguir um breve histórico de como a surdez tem sido concebida. Entendo que, pela lente da história, somos convidados a pensar nosso mundo atual e, sobretudo, os processos pelos quais os diferentes, os menos favorecidos, os subalternizados foram e são colonizados. Segundo Sacavino (2016), a palavra colonizar, parece possuir relação apenas com a história passada, contudo não é bem assim, encontra-se fortemente presente na sociedade contemporânea.

Os surdos, na Antiguidade, eram vistos com piedade, compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, sendo abandonadas e sacrificadas. SACKS (1990) nos fala desse modo de viver ao relatar que “a condição subumana dos mudos era parte do código mosaico e foi reforçada pela exaltação bíblica da voz e do ouvido, como única e verdadeira maneira pela qual o homem e Deus podiam falar (“No início era o Verbo”). (SACKS, 1990, p.31).

Até o século XV, acreditava-se que o surdo era uma pessoa primitiva, motivo este que o impossibilitava de ser educado. A partir dessas colocações, podemos perceber o alijamento do sujeito surdo na sociedade desde os tempos remotos. Lembro-me que, em conversas com estudantes surdos relacionadas à vida em família (sobretudo sendo o único surdo da família), à escola, ao trabalho, eles utilizam, em sua maioria, nas interlocuções, o sinal de *sofrimento*. E, assim, questiono. Será que os processos de educação formal atravessam esse cenário de exclusão e sofrimento?

A educação de surdos inicia-se com o frade beneditino Pedro Poncé de Leon (1520-1584). Nessa época, era comum as famílias contratarem

preceptores/professores para seus filhos surdos. Poncé de Leon ensinava surdos ricos e da nobreza, pois suas famílias desejavam garantir a continuidade de seus bens materiais. Tem-se notícia de que foi ele quem inventou o primeiro alfabeto manual¹⁸ (Anexo2) e que este servia de instrumento para acesso à escrita e à leitura. Somente depois dirigia seus trabalhos à fala.

Dessa forma, os surdos ricos e pertencentes à nobreza abandonavam a condição de “surdos mudos”¹⁹ ou de “retardados” para herdarem os títulos e propriedades, conforme estabelecia a lei. Os demais surdos que não possuíam acesso à educação eram marginalizados, vivendo pelas ruas e em condições asilar como os doentes mentais, epiléticos e criminosos. Esse fato me reporta ao que Santos (2007) denomina de pensamento abissal. O autor define o pensamento abissal como linhas radicais que dividem as experiências, os atores e os saberes sociais entre os visíveis, inteligíveis ou úteis, de um lado da linha e os invisíveis, ininteligíveis, esquecidos ou perigosos do outro lado. Essa separação é tão forte que desaparece como realidade e o que fica do outro lado da linha abissal torna-se invisível. Nesse caso, podemos inferir que os surdos, sobretudo, os pobres estavam no mesmo lado dos inferiorizados, na linha abissal.

Foi no período iluminista que as correntes na educação de surdos se tornaram visíveis, contudo, era marcante o antagonismo entre elas: a corrente gestual e a corrente oralista. Sendo a corrente gestual representada pelo abade L’Epée (1712-1789), na França, e a corrente oralista, na Alemanha, representada pelo pastor alemão Samuel Heinicke (1729- 1790). (Rocha, 2007)

O primeiro professor a utilizar a Língua de Sinais foi L’Epée, que aprendera com os surdos que perambulavam pelas ruas de Paris. L’Epée e outros religiosos foram mobilizados pela educação dos sujeitos surdos, não apenas por ser prioridade da Igreja Católica, naquela época, como também, por abrigarem surdos que viviam nas ruas. Como já conheciam e se comunicavam com eles, algumas congregações praticavam o voto do silêncio e se apropriavam dos sinais para se comunicarem.

Foram esses sujeitos não ouvintes, que perambulavam pelas ruas de Paris junto com o ouvinte abade L’Epée, os protagonistas de uma relevante mudança na

¹⁸ Cada letra do alfabeto possui uma configuração de mão correspondente. Também é conhecido como alfabeto digital.

¹⁹ A Expressão “deaf and dumb” usada para designar surdo mudo, justifica a associação da surdez à incapacidade, pois “dumb” também significa pessoa estúpida, idiota. (SACKS, 1990, p.25).

educação dos surdos: a criação da Primeira Escola Pública de Surdos em Paris, no ano de 1755.²⁰

Em 1778, na Alemanha, Heinicke fundou a primeira instituição para surdos. O método de ensino era oral e tinha como objetivo o desenvolvimento da fala. No ano de 1815, o reverendo norte-americano Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) foi para o Instituto de Surdos de Paris onde realizou estudos sob a orientação do abade Sicard. Retornou aos EUA com Laurent Clérc, professor surdo e aluno do abade Sicard e fundou a primeira escola para surdos na América. Funda, então, o Asilo Americano para Surdos. Em 1864, foi criada uma Universidade em Washington, a qual se chamou Gallaudet University.

Sob esse cenário mundial da educação de surdos, foi fundada a primeira escola de surdos no Brasil. Em 1855, E. Huet, professor surdo, vindo do Instituto de Jovens Surdos de Paris, enviou um relatório ao Imperador D. Pedro II, apresentando a intenção de fundar uma escola de surdos no Brasil. Foi fundado no dia 1º de janeiro de 1856, o Imperial Instituto de Surdos Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. O Instituto iniciou provisoriamente em uma sala do Colégio Wassiman, com duas crianças surdas. Esse colégio estava situado no centro do Rio de Janeiro e sediou o Instituto durante dois anos. O INES recebeu várias denominações antes de receber o nome atual. (Anexo 3). Em outubro de 1857, o instituto foi transferido para uma casa maior, localizada no Morro do Livramento- Centro do Rio. Nas primeiras décadas da fundação do Instituto, a fragilidade da gestão e pedagógica era uma constante na sua rotina. Rocha (2007), nos seus estudos da história do INES, conta-nos que, em relatório solicitado pelo secretário de Estado e Negócios do Império, a mando do Imperador D. Pedro II, o governo chegou à seguinte constatação: *não havia ensino para os surdos e sim uma casa que os guardava em situação asilar*. Com a saída de E. Huet, em 1861, o Instituto Nacional de Educação de Surdos passou um ano com gestores interinos até a nomeação de um gestor que permaneceu por quase três décadas. Nesse tempo, a abordagem oralista²¹ era amplamente desenvolvida no dia a dia da escola.

²⁰ Segundo Rocha, 2007, p.18)

²¹ Abordagem metodológica de ensino para surdos, com base na visão clínico terapêutica da surdez. Os principais objetivos desse método são o treino auditivo e a aprendizagem da fala.

Em meio a esse período em 1880, foi realizado um Congresso na cidade de Milão, Itália. Esse Congresso reuniu cento e oitenta e dois participantes, em sua maioria ouvintes, provenientes de diferentes países da Europa e América. O objetivo era discutir e deliberar sobre questões relacionadas à escolarização dos surdos, inclusive o método a ser utilizado. Durante os debates ocorridos, foi declarada pelo Congresso, a supremacia do método oral na educação de surdos. Para a maioria dos participantes que defendiam o método oral, as palavras eram para eles, ouvintes, superiores aos gestos. Diante disso, ficava proibida toda forma de expressão e construção de conhecimento através da abordagem gestual. Muitas compreensões existem de pesquisadores da área em relação a esse “evento monumento”, conforme denomina Rocha (2010). Para Lane (1992), as conclusões do Congresso de Milão atenderam ao desejo dos educadores de total controle das salas de aula, o que não se consegue alcançar se os estudantes utilizarem uma linguagem gestual e os professores não. Nesse debate, argumenta Rocha (2010) que a intenção não era proibir a língua de sinais e consequentemente as identidades surdas, mas definir um método eficaz capaz de instrumentalizar os estudantes surdos na aquisição da linguagem escrita. Skliar (2000) apresenta outros argumentos ao analisar o desfecho do Congresso. Na época, a Itália ingressava num processo geral de alfabetização e não pretendia correr o risco de quebra da homogeneidade linguística, produzida pela língua de sinais. Diante disso, todas as crianças surdas eram obrigadas a usar a língua de todos. Também foi defendida pelo Congresso a concepção aristotélica, que vigorava na época - a superioridade do mundo das ideias, da abstração e da razão, através da palavra, em oposição ao mundo do concreto, encarnado pelo gesto. O autor cita ainda, aspectos religiosos, pois os educadores católicos justificavam a escolha oralista devido à atividade confessional dos estudantes surdos.

Nesse processo histórico da educação de surdos, mais uma vez é notada a supremacia do dominante frente aos subalternizados. Skliar (1999) ressalta que o modelo do ser ouvinte significa, na educação e nas escolas, uma representação colonialista, um fazer dos surdos subalternos, um discurso ouvintista²². Em diálogo com Santos (2019), podemos compreender esse processo pelo viés da

²² Segundo (Skliar, 1998. p.15) é um discurso que contém representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narra-se como se fosse ouvinte.

sociologia das ausências, pois identifica as formas e os meios pelos quais a linha abissal produz a não existência, a invisibilidade radical e a irrelevância.

Talvez como força do colonialismo... o Instituto Nacional de Educação de Surdos acatou essa obrigatoriedade da linguagem²³ oral, dando continuidade à valorização da fala e da leitura orofacial (leitura labial). Sendo assim, as aquisições da língua escrita, dos conteúdos formais, do acesso ao mundo do trabalho, estavam relacionadas ao sucesso com a língua oral. Com a proibição da linguagem de sinais, como era denominado à época, foram também demitidos professores surdos, pois a permanência dos mesmos poderia desencadear movimentos de resistência ao oralismo. No cenário mundial, no ano de 1850, encontravam-se 50% de professores surdos, na virada do século reduziu para 25% e em 1960 para 12% (SACKS, 1990). Mantendo a mesma lógica, no INES, os professores surdos foram trabalhar no ensino de atividades profissionalizantes, ampliando assim, espaços para os professores ouvintes.

Diante das decisões do Congresso de Milão e da aplicabilidade pelo instituto, os cenários de violência vividos pelos surdos, no dia a dia da escola, eram desoladores, desumanos, além de tudo que passavam, estavam diante da proibição de conversarem em sinais. Só era aceito falar em sala de aula e nos demais espaços do instituto. Com essa proibição, a comunidade surda ficou impossibilitada de utilizar a linguagem de sinais, porém *driblavam as proibições e “por baixo dos panos” (às vezes, literalmente, já que frequentemente enfiavam as mãos por dentro das blusas) utilizavam os sinais para comunicarem-se uns com os outros.* (RAMOS, 1995 apud SÁ, 1999, p.77).

Durante muito tempo, a perspectiva do oralismo tornou-se unânime na escolaridade do Instituto, porém, sua eficácia na educação de surdos, deixava a desejar. A questão da escolaridade do surdo somava-se a questões administrativas.

A gestão do Dr. Custódio, então diretor, estava por pouco. Recebia críticas contínuas, inclusive da imprensa, o que leva a compreender que, através das denúncias, durante muitos períodos, o Instituto não assumia de fato a escolaridade do surdo.

O Diretor que sucedeu o Dr. Custódio permaneceu na gestão por dezessete anos (1930-1947). Dr. Armando Paiva de Lacerda iniciou seu mandato

²³ Utilizo a palavra *linguagem*, ao invés de *língua*, porque era o termo utilizado no INES. Só a partir dos anos 70 o debate entre *língua* e *linguagem* passou a circular no cotidiano do Instituto.

organizando a instituição e elaborou um Plano de Atendimento Diferenciado para os estudantes. Tinha a proposta de dividir os estudantes entre os que tivessem mais habilidade para a linguagem articulada e os que só podiam ser trabalhados pela escrita. Nota-se que o oralismo possuía seu lugar preponderante na educação de surdos. Nesse período, a escolaridade se completava quando os estudantes aprendiam uma profissão, oferecida pelas Oficinas profissionalizantes do Instituto. As oficinas existentes eram de encadernação, sapataria, alfaiataria, modelagem e marcenaria.

No entanto, em 1947, foi exonerado com a justificativa de má gestão técnica e administrativa.

Após a exoneração do Dr. Armando, aconteceu a gestão do Antonio Carlos de Mello Barreto que durou pouco tempo e foi marcada por uma grande rebelião dos estudantes. A professora Ana Rímole de Faria Dória posteriormente dirigiu o Instituto. Foi a primeira mulher gestora do INES e sua atuação foi de 1951-1961. A professora Ana era oriunda da Coordenação e da docência do Curso de Revisão de Conhecimentos e Práticas referentes ao Jardim de Infância que tinha como órgão responsável o Instituto de Pesquisas e Formação Social do MEC. Isso nos dá pistas para acreditar que possuía um percurso de formadora na educação. Possivelmente com essas experiências, logo no início de sua gestão, criou o Curso Normal²⁴ Especializado para a Educação de Surdos. Esse Curso foi pioneiro no Brasil e o terceiro na América Latina, recebendo alunas do Brasil inteiro. Cinco anos após a sua criação, já havia 5 turmas formadas, totalizando 299 professores que concluíram a formação na educação de surdos. O Curso também ampliou o quadro, no Instituto, de professores especializados na educação de surdos, pois os professores que atuavam no INES não possuíam formação especializada. Em sua maioria eram professores de Português, eles seguiam os conteúdos das publicações oriundas dos Institutos europeus e americanos e de viagens a essas escolas, buscando conhecer o que era ensinado na educação de surdos.

Nessa gestão foi criada a Escola Comercial Clóvis Salgado, que correspondia ao antigo Ginásio e hoje seria o Ensino Fundamental II. A intenção

²⁴ O Curso Normal fora elaborado de acordo com exigências da lei Orgânica do Ensino Normal, reestruturada pelo Decreto de nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, que regulamentou a equivalência dos cursos de grau médio, permitindo aos concluintes o acesso às escolas de Direito e Filosofia. (Rocha, 2009, p.73).

era ampliar a escolaridade dos estudantes surdos e oferecer a aprendizagem de um ofício, o de auxiliar de escritório. Esse curso foi oferecido também para ouvintes, porque o número de surdos matriculados não atingiu o esperado. No ano de 1953, foi criado o Curso de Artes Plásticas, sob a orientação da Escola Nacional de Belas Artes, uma vez que muitos estudantes possuíam talentos e o objetivo era aprimorar as suas habilidades. O Instituto teve em seu quadro de professores, Lydio Bandeira de Melo, Bustamante Sá e Lígia Clark- artistas de renome das artes plásticas brasileira. Também vale destacar a criação do Centro de Logopedia, o primeiro a funcionar numa instituição pública. Atendia aos estudantes surdos de outros municípios e estados, como também aos ouvintes com distúrbios na fala. Atualmente, o INES possui um serviço de audiologia que atende aos nossos estudantes; surdos de outras escolas e ouvintes. Esse serviço possivelmente se originou do serviço criado nos anos 50. Também foi assinado o Decreto para mudança do nome do Instituto. Deixaria de ser denominado Instituto Nacional de Surdos-Mudos e passou para Instituto Nacional de Educação de Surdos, nomenclatura em vigor até a atual data. Essa gestão foi muito rica, além de proporcionar uma visibilidade do Instituto tanto no país quanto fora dele, também intensificou as publicações da área. Nos anos 50, a corrente oralista possuía força no INES. Apoiando-se num modelo clínico de atendimento em que o são (o ouvinte) é o padrão (Brito, 1993) e a partir da aprendizagem da língua oral, o não ouvinte se integrava à sociedade. A educação oralista possui uma abordagem terapêutica de tratar e reduzir os déficits, através do desenvolvendo dos exercícios orofaciais, chegaria à leitura labial e à oralização.

Os anos 60, no Instituto, foram marcados por seis gestores com curtos períodos no cargo. Mesmo diante da instabilidade administrativa, o oralismo continuava forte nas salas de aula e era valorizado também o ensino profissionalizante. Notava-se que a organização do currículo do Instituto já possuía uma pequena aproximação com a educação regular. Em 1974, atendendo ao estabelecido na Lei nº 5692/71, foi fundado o ensino de Primeiro Grau. Nesse novo contexto, alguns professores, com destaque para o prof. Geraldo Cavalcanti, defendiam a contratação de surdos para desenvolver atividades pedagógicas junto aos alunos e da representação discente nas reuniões que tivesse como pauta assuntos relativos aos mesmos. O referido professor também trazia para o debate a necessidade de legenda em audiovisuais, pois argumentava a impossibilidade de o

surdo compreender o que era falado no filme devido à movimentação natural dos atores. Somente nos anos 2000, aconteceu uma Campanha Nacional intitulada: “*Legenda para quem não ouve, mas se emociona*”, foi uma mobilização realizada por pessoas surdas e ouvintes que obteve alguns avanços, porém ainda está presente na luta diária dos sujeitos surdos por melhores condições de acessibilidade aos meios culturais. Ainda no ano de 1974, realizou-se, no Instituto, o I Seminário Brasileiro Sobre Deficiência da Áudio-Comunicação, promovido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)/Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), houve a participação de profissionais do Brasil, Venezuela e França. Em 1980, foi realizado o II Seminário Brasileiro sobre Deficiência Auditiva, dessa vez com realização do MEC/INES. Fazendo um paralelo com a atualidade, em 2019, o MEC/INES realizou o XVIII Congresso Internacional e o XXIV Seminário Nacional do INES. Iniciativas que foram gestadas há 24 anos e se mantêm até os dias de hoje.

Em 1981, o INES ofereceu o primeiro curso de Especialização de Professores na Área da Deficiência Auditiva, com carga horária de 900 horas. O Curso foi organizado a partir das concepções do desenvolvimento oral da linguagem, defendida pela Prof^a Álpia Couto - Lenzi (Freitas, 2016). Grande parte dos formandos no ano de 1984 passou a compor o quadro de docentes do INES, através de Concurso Público.

Oito anos após a implementação do Curso de Especialização participei como aluna e no ano de 1991 entrei para o quadro efetivo do INES, como professor especializado. No ano (1989), foi criado o ensino de Segundo Grau, hoje Ensino Médio, no Instituto.

No final dessa década, um grupo de professores descontentes com a abordagem em uso, pesquisava novos modos de ensinar/aprender. Nesse mesmo período, a comunidade surda se mobilizava e lutava pelo direito a sua própria língua e por uma educação de qualidade. Nos anos 80, foi elaborado no INES, o projeto Pesquisas Alternativas Educacionais Aplicadas à Educação do Deficiente Auditivo²⁵ para pesquisar a aplicação do oralismo e da comunicação total na sala

²⁵ O Projeto era denominado PAE (Pesquisas Alternativas Educacionais Aplicadas à Educação do Deficiente Auditivo, ocorreu de 1987 a 1989. Era disponibilizado às crianças matriculadas no pré-escolar (nomenclatura utilizada à época) três grupos com alternativas educacionais diferentes: o *audiofonatório* (não utilizava a Libras, só a oralização), tendo a Prof.^a Álpia Couto-Lenzi; a

de aula. A partir dos resultados do referido projeto foi apontado que o oralismo, mesmo hegemônico, não mais atendia aos anseios da grande maioria dos estudantes, responsáveis, docentes. E que através da Comunicação Total era possível utilizar a Libras no projeto pedagógico. Neste sentido, foram implementados cursos de língua de sinais para pais, professores e funcionários envolvidos com esse novo percurso da educação de surdos. Assim sendo, chegou ao INES uma nova metodologia educacional, a filosofia da Comunicação Total. Apesar de chegar ao INES nos anos 80, essa abordagem já existia desde 1960, nos Estados Unidos, em resposta ao insatisfatório desempenho escolar dos estudantes e a partir das pesquisas realizadas por Willian Stokoe, que comprovavam o status linguístico da Língua de Sinais Americana (ASL). (Cunha Coutinho, 2015).

Nesse mesmo período, a comunidade surda se mobilizava e lutava pelo direito a sua própria língua e por uma educação de qualidade. Se analisarmos a Comunicação Total sob o aspecto linguístico, podemos ratificar que as mesmas compreensões do Oralismo permaneceram. Contudo, avanços existiram em relação à representação de surdez. Desloca-se, então, o entendimento da surdez como patologia, ampliando a visão de surdez como marca que interfere no desenvolvimento afetivo e cognitivo (Ciccone, 1990).

A década de 90 foi efervescente no Instituto, tanto em relação à gestão quanto ao debate da qualidade na educação de surdos. Houve o afastamento da diretora Lenita de Oliveira Vianna²⁶ da administração geral do INES. Durante dois anos consecutivos a gestão ficou sob a responsabilidade de diretores interventores, período no qual passei a compor o quadro efetivo de professores da instituição. Vale lembrar que, mais uma vez, em sua trajetória histórica, o INES foi dirigido por gestores que não militavam na educação de surdos e nem sequer possuíam conhecimentos sobre a surdez.

Na segunda metade de 1992, no cenário do país, era anunciado o *impeachment* do presidente Fernando Collor. Os estudantes do Instituto pela primeira vez se juntaram aos demais estudantes e participaram do ato público que reivindicava o *impeachment* do presidente Fernando Collor. Surgiam os chamados “*caras pintadas*”. Também nesse período, os estudantes surdos estavam

comunicação total sob a responsabilidade da fonoaudióloga Maria Marta C. Ciccone e o grupo controle, assessorado por uma professora da pré-escola do INES.

²⁶ Primeira gestora pertencente ao quadro de funcionários do INES, permaneceu na direção geral no período de 1985-1990.

mobilizados para a criação do Grêmio Estudantil do INES, o que foi concretizado nessa gestão.

Com a queda do presidente Collor, assumiu o vice Itamar Franco. Uma docente do INES representando um grupo de professores encaminhou uma carta ao Ministro da Educação Prof. Murilo Hingel apresentando o desejo de que o Instituto fosse dirigido por uma professora pertencente à instituição. No final de 1992, o MEC nomeia interinamente uma professora do quadro do INES e mais tarde, já em 1994, através de eleição direta, a primeira na história da Instituição, a professora Leni de Sá Duarte Barbosa, passa a ser legitimada pela comunidade do Instituto. Permaneceu no cargo de 1992 até 1999. Durante esse tempo, o Departamento Pedagógico, responsável pela direção da escola, foi chefiado por três professores e ambos se empenharam em fortalecer a participação estudantil, já que eles, em tempos atrás pouco ou quase nada participavam das discussões e decisões na escola. Houve a criação do grêmio e suas reivindicações como o uso da Libras pelos professores, aulas mais significativas voltadas para a especificidade linguística, participação dos estudantes nas discussões sobre a educação de surdos, dentre outras foram a bandeira de luta dos estudantes. A gestão do departamento pedagógico dinamizou discussões entre estudantes e professores sobre o a prática pedagógica e o uso da Libras no processo ensino/aprendizagem. As reuniões aconteciam no auditório do INES e os alunos utilizaram-se de estratégias como enquetes teatrais para apresentar vivências de sala de aula com seus professores. O que gerou muita polêmica entre o corpo docente. Enquanto para uns era um momento para (re)pensar a prática pedagógica, ainda alicerçada na concepção oralista, a grande maioria sentia-se criticada pelos estudantes que anunciavam a necessidade de mudança no ensino. Era observado que a língua de sinais cada vez mais se fazia presente nas interlocuções em sala de aula, na aquisição de conhecimentos, como também nos demais espaços da escola, entre surdos e surdos, entre surdos e ouvintes. A direção do Departamento Pedagógico, além de possibilitar um espaço para pensar a escola, também ofereceu cursos de atualização sobre desenvolvimento da linguagem, da aprendizagem, educação infantil, currículo, dentre outros.

Nesse período, também foi criada a Coordenação de Acompanhamento à Prática Pedagógica – COAPP. Pela primeira vez na instituição, os professores, semanalmente, reuniam-se com os Professores Orientadores, por série ou

disciplinas, conforme o segmento, com a intenção de discutir e planejar uma prática pedagógica significativa para nossos estudantes surdos. Foi um momento produtivo pedagogicamente, ratifico. Fiz parte do grupo de professores orientadores, era responsável inicialmente pelo trabalho com os professores da antiga segunda série, depois optamos pela organização por áreas de conhecimento; nessa nova organização, assumi a orientação de Estudos Sociais da 1ª até a 4ª séries. Realizávamos trabalhos coletivos com os professores do segmento, nossos alunos passaram a ter suas salas de aulas também em outros espaços, pois planejávamos passeios-aula, buscávamos trabalhar com a Língua Portuguesa com sua função social, estudávamos textos sobre leitura e escrita de uma segunda língua. Era visível o professor socializar atividades, novas aprendizagens e refletir sobre sua prática, pois em tempos outros, o fazer pedagógico parecia ser uma repetição, quase automatizado. Encontrávamos os estudantes socializando novos conhecimentos com outras turmas, utilizando a língua de sinais. Paralelo ao fazer pedagógico que vinha sendo construído, o grupo do primeiro segmento, ainda iniciou o debate sobre a mudança curricular, que posteriormente culminou em um currículo em que se buscava atender aos interesses linguísticos dos estudantes.

Favorito (2006) em sua tese nos conta que:

Em 1995, por iniciativa própria, fora do horário de trabalho, alguns professores de diferentes disciplinas e segmentos, formaram um grupo para estudar o bilinguismo. Participantes dessas discussões, pude perceber o quanto as mudanças já ocorriam na educação de surdos em outros países começavam a ecoar na instituição. Embora a passos lentos, a possibilidade de construir um projeto de educação bilíngue para surdos era pela primeira vez considerada pelo menos por alguns profissionais. (FAVORITO, 2006, p.360).

Nós, professores ouvintes, e os monitores surdos²⁷, impulsionados pelas mobilizações dos estudantes surdos na busca de uma educação que atendesse de fato aos seus interesses, viveram/vivemos a construção de um projeto educacional coletivo. Entretanto, o que, para a maioria dos professores e professoras, funcionários, pais e estudantes surdos, parecia conquistado, foi aos poucos se enfraquecendo, pois, em janeiro de 1999, foi indicada para a direção do Instituto a segunda colocada da lista tríplice - resultado de consulta à comunidade. O desejo

²⁷ “Eram surdos adultos proficientes em língua de sinais que trabalhavam com o professor em sala de aula na interlocução com a Libras, colaboravam também na percepção do ser surdo por parte dos alunos, e da construção da identidade surda”.

da maioria, expresso nas urnas, foi ignorado pelo MEC (Ministério da Educação). A nova gestora, mesmo sendo professora do Instituto, não fora legitimada pelo desejo coletivo. Mesmo assim, resistimos ao apagamento da esperança e esta se tornou nossa forte aliada, conforme o grande mestre Freire (2000) nos ensina - *minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha à luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia*. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída para sobreviver. (Gomes, 2009)

Quase duas décadas se passaram e o Colégio de Aplicação ainda busca produzir um projeto pedagógico bilíngue de qualidade, embora seja campo de estágio para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, criado no ano de 2005, passando a funcionar no ano seguinte. Três anos após a criação desse Curso, em parceria com o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), foi implantado o Curso de Especialização Lato-Sensu: “*Surdez e Letramento em Anos Iniciais para Crianças e EJA*”. Em 2012, foi realizada a segunda edição do mesmo Curso e criado mais um Curso de Especialização, denominado “*Educação de Surdos: uma perspectiva bilíngue em construção*”, vigente até os dias de hoje. No segundo semestre de 2018 iniciou-se o terceiro curso de pós-graduação lato-sensu: “*Língua Portuguesa: leitura e escrita no ensino de surdos*”. Ainda nesse ano, foi aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES o Mestrado Profissional em Educação Bilíngue no INES, com início previsto para o primeiro semestre de 2020.

Podemos considerar que a educação de surdos no Brasil, nessas últimas duas décadas, alinhada às políticas públicas implementadas, favorece o contexto inclusivo. É inegável o acesso dos estudantes surdos à escola, todavia, o grande desafio do processo ensinar/aprender tanto por parte dos professores quanto dos estudantes, se faz crescente e segue em construção.

3.2

Políticas linguísticas no Brasil – algumas considerações

Apresentamos a seguir um breve percurso da educação de surdos na Europa, América e Brasil. Observamos que, na atualidade, a educação de surdos aponta para uma educação bilíngue. Diante disso, iremos, nesse item, buscar conhecer esse universo linguístico em que a educação de surdos está inserida.

Quando falamos sobre plurilinguismo no país, estamos diante de um certo estranhamento, pois no imaginário social acreditamos habitar um país monolíngue. No momento em que recorremos à história linguística do país, deparamo-nos com um país plurilíngue, muito mais do que nos dias atuais. Na época em que os portugueses aqui chegaram, falava-se no Brasil cerca de 1.078 línguas indígenas (Rodrigues, 1999, p. 23). Durante a Colônia e seguidamente no Império, a política vigente impunha o português como língua única e legítima. Segundo Muller de Oliveira (2008), a política linguística do estado brasileiro sempre foi de reduzir o número de línguas e de falantes de línguas não hegemônicas num processo de glotocídio (marginalização de línguas). Era utilizado impositivamente o deslocamento linguístico, ou seja, a substituição pela língua hegemônica, a língua portuguesa. Nesse cenário de negação da pluralidade linguística e das culturas, de homogeneização e repressão, do acirramento da colonialidade foram/são alvos não somente os indígenas, como também os escravos africanos, imigrantes, surdos e demais comunidades linguísticas minoritárias. O Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística registrou a existência de 350 etnias indígenas e foram identificadas 274 línguas. Especialistas apontam a presença de mais de 50 línguas de imigração, mais dialetos afrodescendentes, variações dialetais do português e duas línguas das comunidades surdas, a língua de sinais brasileira - Libras e a língua de sinais Urubu-Kaapor, utilizada pelos Urubu-kaapores, no sul do estado do Maranhão, (Maher, 1997). Podemos então dizer que no Brasil existem atualmente mais de 300 línguas. E assim, Morello (2015) ressalta a pluralidade linguística tão invisibilizada no Brasil.

O Brasil é considerado um dos países mais ricos em diversidade linguística do planeta. Sua população fala centenas de línguas, autóctones, alóctones, afro-descendentes, imigração, sinais e variações dialetais do próprio português, a língua oficial do país. No entanto, a posição oficial do Estado Brasileiro foi a de reconhecer e dar visibilidade somente ao português, e não raro incorreu em ações de difamação e proibição das demais línguas, em flagrante desrespeito aos direitos humanos de parte dos seus cidadãos. A redemocratização do país e a Constituição de 1988 abriram espaço, timidamente, para o reconhecimento de direitos culturais e linguísticos e para a viabilidade de um Brasil Pluricultural e Plurilíngue, com uma cidadania que se expressa em muitas línguas. (MORELLO, 2015, p.9).

Apesar das duras e opressoras políticas linguísticas difundidas no país, desde os tempos de Colônia até a República, tornou-se possível a participação dos grupos minoritários, ainda que timidamente, nas políticas linguísticas. Podemos citar o artigo 210, parágrafo segundo e o Capítulo VIII, artigo 231, vigentes na Constituição Federal em que se assegura às comunidades indígenas, o direito as suas línguas maternas também nos processos de aprendizagem. Como também, encontramos no âmbito dos estados brasileiros, desde o ano de 2002, um movimento de cooficialização de línguas faladas em seus territórios. O estado do Amazonas foi pioneiro na cooficialização de três das línguas faladas no município de São Gabriel da Cachoeira: *nheengatu*, *tukano* e *baniwa*. A partir desse reconhecimento jurídico das línguas existentes, sete estados brasileiros já implementaram essa política, totalizando mais 15 municípios.

Outra conquista que destacamos é que está assegurada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelo Decreto nº 6.9949/2009 que estabelece “*que as pessoas com deficiência deverão fazer jus, em igualdade de oportunidade 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, 2003). Mesmo com diversos documentos oficiais que mencionam a Libras como língua das pessoas surdas e do reconhecimento que toda comunidade linguística tem direito a sua língua, pensar em uma educação bilíngue tornou-se possível após o reconhecimento legal da Lei nº 10436, 24 de abril de 2002, através do Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005. Em 2010, por meio do Inventário Nacional da Diversidade Linguística²⁸, a Libras obteve outro reconhecimento em relação ao seu estatuto linguístico, passou a integrar, com as línguas indígenas, de imigração, afrodescendente e língua portuguesa o conjunto de “línguas faladas” no país.

Diante das considerações apresentadas sobre políticas linguísticas no Brasil, nos deteremos agora no fenômeno do bilinguismo, pois, diante desse fenômeno, é que ampliaremos as discussões sobre a formação de professores bilíngues.

Para melhor compreender o bilinguismo, torna-se necessário situá-lo dentro e fora do contexto da escola, desse modo podemos compreender o papel

²⁸ O Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL) foi instituído pelo Decreto nº 7387 de 09 de dezembro de 2010. Sendo o Ministério da Cultura responsável pela sua gestão.

desempenhado por línguas minoritárias e línguas de prestígio. Aqui no Brasil, por exemplo, o bilinguismo Português-Inglês é bastante incentivado, e visto como vantagem, pois sabemos que o inglês exerce seu prestígio linguístico mundialmente. Sendo assim, é possível observarmos que seus processos escolares são construídos sem obstáculos. Entretanto, em uma escola bilíngue em que circulam línguas de comunidades indígenas, de imigrantes ou de surdos, o panorama não é o mesmo. Estamos na presença de línguas não privilegiadas, línguas usadas por grupos minoritários e que são invisibilizadas pela língua majoritária – o português. Nesse contexto, o processo escolar torna-se desafiador e, quase sempre, é considerado como um problema, o que vem refletindo em pouca qualidade nos modos de ensinar/aprender, Maher (2012) destaca que:

A análise dos processos de educação formal de falantes de língua minoritária, no país, exige atenção, pois para a maioria dos estudantes de escolas brasileiras, o bilinguismo é facultativo, enquanto que para os estudantes indígenas, surdos e de comunidades de imigrantes ele é obrigatório. A esse estudante não é dada a opção, ele é obrigado a aprender a língua majoritária e se tornar bilíngue. Essa situação demonstra como é organizada a educação de minorias, não só no Brasil, mas mundialmente. É construída uma relação desigual de forças e de poder. (MAHER, 2012, p. 51).

Convivemos também com crenças que rondam o ensino bilíngue, sobretudo dos grupos minoritários. Acredita-se que a língua minoritária dificulta ou mesmo impossibilita a aquisição da língua hegemônica. Era comum escutarmos nos corredores do CAP/ INES, até os anos 90 aproximadamente, a afirmação de que a Libras dificultava a aquisição da língua portuguesa. Outra crença que encontramos está relacionada à sobrecarga do cérebro no aprendizado de duas línguas, provocando dificuldades comunicativas devido à confusão cerebral, diante desses aprendizados. Acredito que essas crenças são herdadas a partir dos acirramentos das ideias discutidas no Congresso de Milão. Pesquisadores (QUADROS, 2005; MAHER, 2012; SKLIAR, 2000) apontam que aprender mais línguas apresenta vantagens, existe uma interação favorável entre cognição, aprendizado de línguas e competência comunicativa, gerando novas aprendizagens nos aspectos político, social e cultural.

Maher (2012) menciona o modelo de enriquecimento do bilinguismo e o define como o bilinguismo de minorias, quando é garantido o uso e desenvolvimento da língua minoritária na escola. Este modelo defende que a

língua minoritária seja a língua de instrução durante todo o processo de escolarização e que se promova um bilinguismo aditivo. Sendo assim, a língua portuguesa deve ser adicionada ao repertório comunicativo do estudante, sem deixar a competência de uso em sua língua materna. Acredito ser esse o bilinguismo que a comunidade surda, nesse momento, deseja e reivindica para a educação de surdos. Será esse o modelo de bilinguismo que encontramos nas escolas bilíngues de surdos? Será esse bilinguismo presente na formação de professores bilíngues para docência nos contextos bilíngues?

3.3

A Educação Bilíngue para Surdos

A educação bilíngue, segundo definição da UNESCO (1954), citado por Skliar (2000) é o direito que têm as crianças que utilizam uma língua diferente da língua oficial de serem educadas na sua língua. Entretanto, é mais do que a prática de duas línguas, ela carrega consigo a garantia dos direitos linguísticos e sociais dos surdos. Podemos observar a amplitude do bilinguismo na citação a seguir:

A educação bilíngue constitui um ponto de partida para a discussão política sobre as questões de identidades surdas, relações de poder e conhecimento entre surdos e ouvintes, movimentos de resistência de surdos, ideologias dominantes, discursos hegemônicos, a função da escola, a articulação de políticas públicas, etc. (SKLIAR, 2000, p.57).

E assim, Skliar (2000) chama atenção mais uma vez para a definição da educação bilíngue, destacando que o projeto bilíngue deverá se configurar para além de contemplar o uso das duas línguas (língua de sinais e língua portuguesa na sua modalidade escrita), como normalmente se faz. Deverá também problematizar e buscar diálogos possíveis diante da questão cotidiana presente nas escolas: a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos.

Vale apontar que a educação bilíngue na educação de surdos requer um olhar cuidadoso por parte dos professores. Para a promoção de um projeto de educação bilíngue eficaz, muitos aspectos estão envolvidos, destaco aqui, alguns deles.

Devemos estar atentos no que diz respeito às diferenças de modalidades da língua portuguesa e da língua de sinais. Enquanto a língua portuguesa possui modalidade oral-auditiva e sua percepção se dá através da audição, a língua de

sinais possui característica viso-espacial, sendo produzida a partir de elementos linguísticos das mãos, corpo, expressões faciais. Logo sua percepção relaciona-se com a visualidade. É o que Skliar (2000) destacou anteriormente, *a língua dos ouvintes não é a língua dos surdos*. Sendo assim, devemos compreender que a construção da aprendizagem da língua portuguesa com estudantes surdos não se assemelha aos modos de ensinar/aprender com ouvintes. Campello (2008), pesquisadora surda que, em seu doutorado, investigou a visualidade da língua de sinais ratifica o exposto acima:

Os surdos usam a língua de sinais brasileira envolvendo o corpo todo, no ato da comunicação. Sua comunicação é viso-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual.²⁹ Muitos professores, familiares (principalmente, pais de filhos/as surdos) não entendem a língua de sinais brasileira sendo considerados, então como “estrangeiros” em relação à língua de sinais brasileira e a cultura visual. (CAMPELLO, 2008, p.91)

Outro ponto que merece ser ressaltado diz respeito à heterogeneidade da fluência em Libras. Por exemplo, numa sala de aula cada aluno possui uma idade de aquisição da língua de sinais. Enquanto uns são filhos de surdos e sua aquisição acontece naturalmente nas relações em família, outros, em sua maioria, são filhos de pais ouvintes e não usuários das Libras. Portanto, a maior parte dos estudantes só aprende a língua de sinais, quando chega à escola de surdos, na interlocução com seus pares. Quase sempre esses alunos são desafiados a aprender ao mesmo tempo as duas línguas. É visível apresentarem progresso rapidamente no aprendizado da Libras. Necessitando para o aprendizado da língua portuguesa, como segunda língua, um planejamento cuidadoso na elaboração de estratégias de ensino e que esses modos de ensinar possuam significação para o estudante surdo.

O terceiro ponto que nós professores devemos ter atenção é não reproduzir a hegemonia da língua portuguesa em nossas aulas e processos avaliativos. Também ocorre que professores ainda utilizam a língua de sinais como recurso didático na significação do português para o estudante. Essa postura se relaciona com duas questões linguísticas: a força do monolinguismo e o poder da língua majoritária – língua portuguesa - no espaço escolar. Vale ressaltar que na educação bilíngue, ambas as línguas possuem o mesmo *status* linguístico.

²⁹ A cultura visual vem da “experiência visual”. (Perlin, 1999)

E, assim, somos convidados por Fernandes (2006) para refletir como a educação bilíngue vem se inserindo nas escolas de surdos:

[...] *“a educação bilíngue para surdos é, de longe, um projeto ainda utópico na grande maioria das escolas. Isso se deve ao fato de que a educação bilíngue não só impõe a necessidade de um olhar sobre os surdos, mas, sobretudo, porque envolve a transformação da situação monolíngue da escola, fundada na língua portuguesa.”* (FERNANDES, 2006, p.3).

Quando a autora fala de um projeto ainda utópico em nossas escolas, acredito estar se referindo ao movimento do cotidiano, tanto das escolas de surdos quanto inclusivas, frente ao monolinguismo linguístico. A força do monolinguismo é tamanha, coloniza a todos e, conseqüentemente, as práticas pedagógicas. Considero a necessidade de construir projetos coletivos, que estejam voltados para discussões sobre as diferenças, produções de conhecimentos outros, capazes de desenvolver compreensões críticas, como também, reflexões sobre a prática. Talvez seja um ensaio para que, em longo prazo, consigamos (con)viver com o aprendizado das duas línguas numa relação intercultural, possível de compreender as diferenças como riquezas.

Dando continuidade às considerações sobre a educação bilíngue para surdos, gostaria de pontuar duas questões. A primeira diz respeito ao contexto histórico que o bilinguismo emergiu no Brasil. Na década de 90, com a insurgência dos movimentos surdos (Nora, 2016), juntamente com outros movimentos sociais, os surdos se fortaleceram e conquistaram seus espaços de direito, sempre negados ao longo dos tempos. Essa minoria engajada na luta por condições de igualdade social e de comunicação nos espaços da escola, do trabalho, da saúde, do lazer, enfim, da sociedade, conquistou, após longos anos de luta, a oficialização da língua brasileira de sinais. Em paralelo à luta do movimento surdo pela aprovação do Decreto nº 5626 de 22 de dezembro de 2005, pesquisadores surdos e ouvintes (FERNANDES, 1999; FERREIRA BRITO, 1995; STROBEL, 1998; KARNOPP, 1994; QUADROS, 1997), realizavam estudos sobre a língua de sinais, sendo mais um elemento favorável à divulgação da educação bilíngue.

O segundo aspecto que gostaria de ressaltar, após ter contextualizado o surgimento da educação bilíngue nos anos 90, diz respeito à possibilidade do acesso de surdos e surdas aos cursos de pós-graduação, reflexos dos engajamentos no movimento surdo e suas conquistas pela educação bilíngue. Destaco aqui a

regulamentação da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – Libras. A referida lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. No entanto, podemos perceber que os espaços da educação bilíngue são respaldados pela legislação em vigor e que esta favoreceu a ampliação dos acessos para os surdos e surdas se especializarem. No ano de 2018, tínhamos no Brasil 127 mestres surdos e 22 doutores surdos (MONTEIRO, 2018, p.34), destacando que os dois primeiros doutores surdos, formados no Brasil, são egressos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e participavam do NUPES, Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação para Surdos. (MONTEIRO, 2018). Muito desses mestres e doutores surdos são hoje professores universitários e se comprometem na formação de uma nova geração de professores surdos e ouvintes. A maioria deles é egresso de Programas de Educação. Podemos considerar que as produções de conhecimentos da língua de sinais, aliadas ao empoderamento do Movimento Surdo e ao acesso à formação acadêmica, foram/são fatores relevantes para o enriquecimento da abordagem bilíngue na educação de surdos.

Após as discussões sobre a educação bilíngue desenvolvidas nesse texto, vale destacar que Silva e Favorito (2018) nos instigam com ampliações de conhecimentos outros. As autoras ressaltam que, ao pensarmos num contexto bilíngue com línguas de minorias, o espaço dito bilíngue pode ser compreendido como multilíngue e não somente como bilíngue (bi/multilíngue), defendem, assim, a ideia que uma língua carrega em seu interior outras línguas. Logo, devemos compreender que esse fenômeno do bi/multilinguismo também se insere na educação de surdos. Para melhor explicar, as autoras dialogam com Behares (1997), ao argumentar que os sujeitos surdos não lidam apenas com a língua portuguesa e com a língua de sinais, mas com os gestos caseiros, com as expressões faciais, com os movimentos do corpo, com a fala e com vocalizações que, geralmente, as crianças utilizam nas constantes interações sociais. Diante do exposto, Silva e Favorito (2018) chamam atenção para que essa compreensão linguística passe a ser materializada nos planejamentos e práticas pedagógicas dos professores na educação de surdos.

3.4

Formação de Professores Bilíngues

Concordo com Gatti (2003) quando ressalta a complexidade que é estudar a formação de professores. Esta autora considera a formação híbrida, fragmentada e descompartilhada. E, no contexto da formação de professores bilíngues, como essa formação se inscreve? Iremos direcionar nosso olhar, inicialmente, à formação de professores bilíngues nas línguas de modalidade oral. Nas últimas décadas, essa formação vem sendo foco de diversos estudos, tendo em vista o *boom* no crescimento de escolas bilíngues no Brasil, possivelmente devido à crescente rede de “globalizações”³⁰. Para esse início de reflexão, escolhi, como modelo de formação bilíngue, o professor de língua estrangeira - o professor de Português como língua estrangeira (PLE) e o professor de Português como língua 2 (PL2) - pois mesmo discutindo um bilinguismo com línguas de prestígio, essa discussão poderá suscitar encaminhamentos para pensarmos a formação de professores bilíngues na educação de surdos.

Moura (2009), estudando os professores de língua estrangeira, observa que eles necessitam ter conhecimento do objeto de ensino – as línguas, para poder ensiná-las pela comunicação com os estudantes. Serrano Ruiz (1998), citado por Soares (2013), concorda, porém amplia o debate, dizendo que, além da formação específica e da qualidade dos professores, eles necessitam ter conhecimento sobre o contexto sócio-político e cultural que envolve os falantes das duas línguas, possibilitando construir um processo de aprendizagem nessas línguas baseado em situações sociolinguísticas e culturais. Almeida Filho (2010) *apud* Soares (2013) aponta que o professor de língua estrangeira deve desenvolver com clareza as concepções de linguagem, ensino e aprendizagem de língua, além de possuir uma bagagem teórica consolidada. Além dos conhecimentos específicos à formação de professor bilíngue, ele deverá possuir conhecimentos relacionados ao conteúdo a ser trabalhado, aos modos de ensinar esse conteúdo e como se relacionar com os estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Cavalcanti, também citado por Soares (2013), em seus estudos voltados para os cursos de formação de professores, problematiza a organização dos

³⁰ Boaventura de Sousa Santos utiliza o termo no plural, pois defende a ideia de que a globalização não é um fenômeno único e monolítico, seu conceito abrange fenômenos diferentes e até antagônicos.

mesmos, pois são organizados na abordagem do “*falante nativo ideal*”. A autora afirma que essa abordagem equivocada ignora a pluralidade linguística e cultural do país, contribuindo assim, para a formação de professores deslocada do cotidiano escolar, tão rico em diversidades. Suas ideias vêm ao encontro da compreensão apresentada por Gatti (2003), no início da seção, quando destaca a formação de professores como híbrida, fragmentada e descompartilhada. Cavalcanti (1999), ao destacar os formatos dos cursos de formação de professores, argumenta que estes não produzem conhecimentos para que os futuros professores sejam capazes de trabalhar em universos sociolinguísticos diversos. As licenciaturas, sobretudo de Pedagogia e Letras não formam professores para a atuação nessa realidade multifacetada. A autora ilustra, então, essa situação:

Continuam formando pessoas para trabalhar com o falante nativo ideal em uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos ou problemas de qualquer espécie. A escola parece conseguir ficar distante do contexto sócio histórico e “sobreviver”. E isso é suficiente para os tempos atuais de tantas e tão rápidas mudanças? [...] “Não vejo a culpa com os professores. Os cursos de formação de professores dentro da conjuntura atual de políticas linguísticas (muitas vezes não explícita) e de políticas educacionais devem arcar com essa culpa sobre o status quo. A diversidade linguística e cultural precisa ser parte da sala da aula, das comunidades envolvidas, dos cursos de formação.” (CAVALCANTI, 1999, p.403).

E o professor que atua em contextos bilíngues língua de sinais/ língua portuguesa? Como vem sendo construída essa formação? Ferreira Brito (1995) *apud* Soares (2013) acrescenta que as reflexões apresentadas anteriormente são também necessárias ao professor bilíngue que atua com estudantes surdos. Ressalta ainda que, na construção de metodologias, essas deverão alinhar-se com as intenções do professor e dos estudantes.

Sabemos que as práticas voltadas para a formação de professores bilíngues na educação de surdos, assim como para a formação de professores em geral, são delineadas pelas políticas públicas em todo o território brasileiro e refletem os princípios previstos em documentos internacionais e nacionais. Citarei alguns que se relacionam com a educação de surdos, tais como, a Declaração de Salamanca (Espanha-1994); o Decreto nº 5626/2005 que regulamenta a Lei nº 10.436/2002; a Lei nº 10.172/01 (Lei do Plano Nacional de Educação) que faz menção à língua brasileira de sinais, à educação de surdos, aos tradutores e intérpretes, ao contexto

inclusivo, ao ensino bilíngue, e também à formação de professores. Esses documentos serão apresentados no item seguinte.

Nascimento e Silva (2011), em estudo realizado com professores de surdos sobre os saberes docentes, evidenciam que a maioria dos professores entrevistados no estudo apresenta dificuldade para o exercício da docência no que se relaciona ao trabalho com a Língua Portuguesa, como segunda língua. Esses professores revelam não possuir conhecimentos sobre os modos de ensinar. Moita Lopes (1996) justifica essa falta de conhecimento ao salientar que a nossa formação, muitas vezes, não nos deu instrumental para justificar teoricamente questões básicas sobre o quê, como e por que ensinar. Acredito serem esses aspectos relevantes nas reflexões cotidianas, no fazer pedagógico. Faz-se necessário que o professor deixe de lado a intuição e aproprie-se de práticas pedagógicas capazes de responder o que ensinar, como ensinar e por que ensinar. Sua atuação pedagógica torna-se clara, refletindo assim um trabalho planejado, seguro e com objetivos delineados.

Seguindo esse raciocínio, na busca de uma atuação significativa na educação bilíngue de surdos, Silva (2009) enfatiza que o docente necessita de:

[...] “uma formação que favoreça os docentes compreenderem com mais aprofundamento as necessidades dos estudantes surdos, inclusive desenvolvendo as habilidades linguísticas - tornarem-se bilíngues - bem como as perspectivas teórico-metodológicas que possam dar suporte a uma prática pedagógica voltada para a efetiva aprendizagem da língua portuguesa, assim como os demais conteúdos.” (SILVA, 2009, p.98)

Nesse contexto, em 2001, foi implantado pelo MEC o Programa Nacional de Educação de Surdos. Não foi previsto para a formação inicial de professores e sim para a formação continuada. Salles (2013), após analisar o módulo de língua portuguesa do referido programa, afirma que a intenção do mesmo era propor uma metodologia, ao invés de discutir a formação. Assim, percebermos a existência de uma lacuna na formação inicial de professores bilíngues. As propostas de formação implantadas, tanto no âmbito macro quanto micro, estão quase sempre voltadas para a formação continuada. No entanto, a formação inicial de professores bilíngues na educação de surdos vem, nessas duas décadas, ganhando fôlego. Como destaque, temos a implantação dos dois cursos precursores: o Curso de Graduação em Letras/Licenciatura e Habilitação em Língua Brasileira de

Sinais (2006) e o Curso de Licenciatura em Pedagogia, no ano de 2005. Atualmente é visível a ampliação desses cursos nos estados brasileiros, tanto na modalidade a distância quando presencial.

Torna-se perceptível, nessas últimas décadas, que a formação de professores bilíngues na educação de surdos vem tomando espaço nos debates acadêmicos de algumas universidades e nas discussões, sobretudo, nas escolas de surdos, contudo existe ainda um espaço a ser amadurecido. Acredito que essa elaboração vem dia a dia sendo construída e fortalecida na interlocução das práticas pedagógicas dos professores junto com seus pares e com os estudantes surdos. Como afirma Skliar (2005), uma formação é produzida quando os professores possam conversar, conversar e conversar. Conversar muito.

Envolta em uma proposta dialógica, conforme menciona Skliar (2005), é que acredito na construção de práticas significativas. Pretendo também contribuir com novos conhecimentos para ampliação de reflexões e ações relativas à formação inicial de professores bilíngues para a educação de surdos.

3.5

Documentos e legislações que apontam para a formação de professores bilíngues na educação de surdos – seus estreitamentos com a luta do Movimento Surdo

Nesse item, apresentarei um recorte de leis, decretos e documentos promulgados nessas últimas décadas, relevantes para o debate da educação de surdos do reconhecimento e difusão das línguas de sinais e para a formação de professores bilíngues. Destaco, também, a luta desenvolvida pelo movimento surdo por escolas bilíngues, culminando em legislações que conduziram ao cenário educacional brasileiro a educação bilíngue na escolarização de surdos.

Mesmo definindo o aporte teórico dessa investigação voltado para os Estudos Surdos e na defesa da visão sócio antropológica da surdez (Skliar, 1999), torna-se visível, nesse trabalho, a presença de debates que possuem compreensões alicerçadas na educação especial, sobretudo em relação às políticas públicas. Dito de outra maneira, as políticas públicas relacionadas à surdez ainda são balizadas na compreensão da deficiência e não ampliadas para serem construídas nas interlocuções das diferenças. O paradigma emergente é produzido a partir da dicotomia normal x patológico, apesar das discussões iniciadas nos anos 90

apontarem que o especial dessa educação se refere unicamente à diferença linguística e sociocultural existente entre surdos e ouvintes (Skliar, 2017). Coexistente com as políticas públicas circulantes, referendadas pela educação especial, encontramos literaturas e discussões sobre a Inclusão na escolaridade de surdos, como também temos conhecimento do aumento de estudantes surdos matriculados em escolas regulares, nas classes inclusivas e em classes especiais. Quase sempre essas questões me suscitam incômodos teóricos e práticos, pois entendo a proposta como desalinhada da compreensão de surdez que a comunidade surda e muitos pesquisadores da área defendem na atualidade. Questões essas confirmadas por Lodi (2013):

Essa antiga tensão, longe de ser enfrentada ecoa nos documentos oficiais e mantém-se como tema de debates e embates entre os que defendem a educação para surdos como um campo específico de conhecimento e aqueles que consideram como domínio da educação especial. (LODI, 2013, p.51).

Fernandes e Moreira (2014) ressaltam também as divergências existentes entre a educação especial e a educação de surdos encontradas nos documentos oficiais. E utilizam a metáfora do pêndulo para caracteriza esses equívocos:

É ambígua a representação dos surdos, oscilando em um pêndulo discursivo que ora balança para uma categoria que toma os surdos como integrantes de um grupo cultural por falarem uma língua própria (a Libras) e ora os classifica como estudantes com deficiência, cujo tratamento diferenciado exigiria recursos de acessibilidade e atendimento educacional especializado (AEE) para ter garantida uma aprendizagem significativa, na qual a Libras figuraria como um recurso educacional. (FERNANDES e MOREIRA, 2014, p.62.)

Diante dessas imprecisões realçadas pelas autoras nos textos oficiais, necessário se faz ampliar nosso olhar atento para os discursos oficiais e buscar contextualizar essas políticas e suas intencionalidades.

Retornaremos ao cenário das discussões relacionadas à educação especial, destacamos a Declaração de Salamanca, documento internacional produzido a partir da Conferência Mundial de Educação Especial realizada nos dias 7, 8,9 e 10 de junho de 1994, em Salamanca – Espanha. Nesse documento, foi assegurado o compromisso com uma “Educação para Todos”. Ficou estabelecido que crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais poderiam se beneficiar de escolaridade tanto no sistema regular de ensino como também na Educação

Especial. A Declaração de Salamanca também faz referência à educação de surdos e reconhece a Libras como meio de comunicação das pessoas surdas, possibilitando, assim, acesso e ensino da língua de sinais de seu país. Acentua-se, também, nessa Declaração, a especificidade da língua de sinais e, a partir da qual indica-se, que a escolaridade passe a ser desenvolvida em escolas especiais ou em classes especiais. Esses ideários foram consolidados no Brasil, a partir do Decreto nº 186 de 9 de julho de 2008, que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em New York no dia 30 de março de 2007. Em virtude desse documento possuir equivalência de emenda constitucional, foi-se estabelecida a obrigatoriedade no cumprimento da lei. Tornando-se a Convenção e seu Protocolo Facultativo equivalentes a emendas constitucionais à Constituição Brasileira. Desse modo, foi estabelecida a obrigatoriedade no cumprimento da lei.

A seguir será examinada a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, a Lei nº 10436 de, 24 de abril de 2002, o Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a referida lei, a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 e a lei 13.146, de 06 de julho de 2015.

No ano 1996, na cidade de Barcelona, delegações de instituições e de organizações não governamentais constituíram a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, que tinha como objetivo assegurar o respeito e o desenvolvimento de todas as línguas. Em seu artigo 24, assegura que:

Toda comunidade linguística tem o direito de decidir qual deve ser a presença de sua língua, como língua veicular e como objeto de estudo, em todos os níveis educacionais dentro do seu território: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio técnico e profissional, universitário e educação de adultos (UNESCO, 2002).

Neves (2015) esclarece que uma comunidade linguística se organiza em um espaço determinado, denomina-se como povo e desenvolve uma língua comum na comunicação entre seus pares. Sendo assim, presume-se que, desde a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, são citados os direitos linguísticos da comunidade surda. Quase uma década depois da implantação da referida Declaração, é que a comunidade surda começa a sair da sua invisibilidade e lutar por uma educação que atenda a suas peculiaridades linguísticas. Mesmo já existindo documentos como esse, que reconhece a língua de sinais como língua da

comunidade surda, a luta por uma educação bilíngue só tornou possível com a oficialização da língua de sinais, através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005.

Muitos foram os caminhos de luta percorridos pela comunidade surda até a constituição da Língua Brasileira de Sinais. A Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), no ano de 1996, realizou uma Câmara Técnica com a temática “o Surdo e a Língua de Sinais”. Participaram do debate professores de universidades brasileiras públicas e privadas, instituições de ensino para surdos, instituições que pesquisavam a Libras e surdos representando a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS). Após quatro dias de intensos debates, elaborou-se um documento que considerava os aspectos linguísticos da Libras e de seus usuários; que traçava o perfil dos intérpretes e tradutores a formação necessária para atuação profissional, como também, “a introdução da Libras nos currículos de formação dos profissionais que atendem e trabalham com as pessoas surdas”. (BRASIL, 1996). O referido documento veio alicerçar as discussões do Projeto de Lei nº 131/96, de autoria da senadora Benedita da Silva, que se encontrava em tramitação no Senado Federal. Durante 6 anos esse projeto ficou tramitando, tornando-se mais tarde, a lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Reconhecem-se, no texto da lei, inúmeras reivindicações apresentadas no documento elaborado a partir dos debates da Câmara Técnica. Concomitante ao tempo de trâmite do projeto de lei, a comunidade surda organizada, pesquisadores e profissionais da área, seguiam no fortalecimento das mobilizações pela oficialização da língua brasileira de sinais.

Três anos após, a Lei de Libras foi regulamentada pelo Decreto nº 5626, de 22 de dezembro de 2005. Nele está assegurada a capacitação e formação dos profissionais que atuam na educação de surdos. Como também indica o direito dos estudantes surdos à educação em escolas e classes de educação bilíngue, ou seja, a língua de sinais como primeira língua e a língua portuguesa (na modalidade escrita) como segunda língua. Esse Decreto estabelece, ainda, que os professores devam ser bilíngues na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Nos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional é garantida a matrícula em escolas bilíngues ou escolas regulares, com professores conhecedores das singularidades linguísticas dos estudantes e com a presença de tradutores intérpretes de Libras.

A lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE - 2014-2024). O PNE determina as diretrizes, metas e estratégias para a educação nos estados, no DF e nos municípios, sendo que estes devem alinhar seus planos conforme estabelecido nas 20 metas existentes. O Plano Nacional de Educação como prioridade a educação de surdos em escolas bilíngues e prevê a formação de profissionais de acordo com o previsto nas estratégias 4.7 e 4.13 da Meta 4.³¹

Entretanto, para chegar a esse documento muitas tensões, embates, mobilizações e lutas com representantes do Ministério da Educação (MEC), com políticos e outras representações foram travadas pelo Movimento Surdo. Campello e Rezende (2014) nos contam sobre o compromisso com a luta por uma escola bilíngue de qualidade.

Somos intelectuais em busca de uma produção política legítima para a educação dos surdos, que significa uma política educacional permeada pelas necessidades e anseios dos alunos, uma política que condiz com nossa luta, com nossas experiências de vida, com nossos anseios pelos e ao lado de nossos pares surdos, em busca do direito das crianças surdas terem, desde a mais tenra idade, a possibilidade de adquirir a Identidade Linguística da Comunidade Surda. (CAMPELLO e REZENDE, 2014.p.72).

O Movimento Surdo vem, desde 2010, durante a Conferência Nacional da Educação (CONAE), participando das discussões que balizariam a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), porém as decisões finais dessa Conferência marcaram um retrocesso na educação de surdos. A proposta vencedora defendia a escola inclusiva e os surdos foram acusados pela representação do MEC de

³¹ A **Meta 4** objetiva universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

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

A **estratégia 4.13** – intenciona apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.

defenderem uma escola segregacionista. Mesmo assim os surdos propuseram uma emenda ao documento da CONAE com a intenção de garantir uma educação bilíngue. A equipe da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/ MEC) fez um *lobby*, com distribuições de panfletos sobre uma escola segregacionista e a emenda foi rejeitada, sob alegação de reforçar escolas segregacionistas para surdos. No ano seguinte, foi anunciado pela representante da SECADI/MEC o fechamento do Colégio de Aplicação do INES e do Instituto Benjamin Constant (Instituto de cegos), como já vinha fazendo com outras escolas de surdos.

Figura 01



Charge fechamento do INES

Fonte: <http://www.notisurdo.com.br/fechaines.html>

A comunidade surda representada pela Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS), logo se mobilizou por todo o país. Produziram vídeos, foram entrevistados por jornais e revistas de grande circulação, organizaram um abaixo assinado, intitulado “Em Defesa da Educação de Surdos no INES” e organizaram uma grande passeata para Brasília nos dias 19 e 20 de maio de 2011. Esse protesto promoveu uma grande mobilização dos movimentos surdos em repúdio aos acontecimentos de enorme retrocesso acontecidos, pois nessa mesma década, a comunidade surda já tinha adquirido conquistas relacionadas aos direitos linguísticos dos surdos usuários da Libras. Em todos os estados, as mobilizações foram intensas a favor da escola bilíngue e a repercussão não podia ter sido melhor. Diante desse panorama de resistência e intensas manifestações, a Secretaria do MEC retrocedeu na intenção de fechamento do CAP/INES e do Instituto Benjamin Constant.

A comunidade surda mobilizada continuou a luta pela escola bilíngue: participava em audiências públicas, mantinha conversas com os políticos que encaminharam a proposta do PNE para o Senado, até que garantiram a inserção da escola bilíngue no texto da lei.

Figura 02



Escola Bilíngue para surdos

Fonte: <https://www.escola.bilíngue.de.surdos>

Nessa lei, encontramos contrassensos, pois é forte a ideia de uma Educação para Todos e a comunidade surda ainda é minoria diante da colonialidade do ouvintismo, apesar de ter demonstrado uma grande capacidade de luta, através do movimento organizado.

Além dos dois dias de passeata em Brasília com enorme repercussão, no mês de setembro do mesmo ano o coletivo surdo promoveu seminários em defesa da “Escola Bilíngue para Surdos”, encontro conhecido como “Setembro Azul”.³²

O “Setembro Azul”, foi considerado a maior mobilização nacional na defesa das escolas bilíngues para surdos”. Sua criação vem responder de modo crítico à política de educação especial que priorizava o modelo da inclusão em detrimento das escolas especiais. Sobre a cor azul, foi escolhida pelo Dr. Paddy Ladd (surdo), usado em laço de fita nesta cor como símbolo que representou, durante o XIII Congresso Mundial de Surdos na Austrália, pessoas surdas vítimas de opressão.

Dando sequência aos documentos citados, encontra-se como o mais recente a Lei nº 13146, de 06 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esse documento faz alusão à educação bilíngue, à atuação dos intérpretes e reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua, porém não podemos esquecer do caráter ambíguo que esse texto de lei, assim como outros que já observamos, pode suscitar.

Prosseguindo, vale destacar o empoderamento do Movimento Surdo, quer através do acesso à escolarização, quer na participação política, através da Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos, como relatado anteriormente. Assim, a comunidade surda organizada vem passo a passo conquistando seus espaços. Conquistas essas, em relação aos direitos linguísticos na oficialização da Língua de Sinais no país, desde a implantação de uma educação bilíngue, como também, nas conquistas relacionadas à acessibilidade. No que diz respeito à acessibilidade, acentuo a contratação, sobretudo do setor público, de um maior número de profissionais intérpretes e tradutores de língua de sinais. O desenvolvimento de novas tecnologias, favoráveis à acessibilidade, tais como, os aplicativos em Libras, as legendas na TV e no cinema, as janelas na TV com intérpretes de Libras, entre outros, são responsáveis pela ampliação de múltiplos conhecimentos. E, por fim, destacamos uma das mais recentes conquistas da comunidade surda - o tema da redação do ENEM 2017 e a videoprova em Libras, bandeira de luta defendida há mais de duas décadas!

³² Para maiores esclarecimentos pesquisar em: <http://setembroazul.com.br/>

Mesmo com as conquistas do Movimento Surdo considero que elas não se articulam com o chão da escola. Acredito que a escola de surdos não tenha desenvolvido ainda habilidades para articular essas lutas junto com suas práticas pedagógicas cotidianas.

3.6 Educação Intercultural

O Curso Bilíngue de Pedagogia tem como objetivo geral a formação inicial de pedagogas e pedagogos, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue e intercultural. Para melhor situar essa investigação, necessário se faz dialogar sobre as perspectivas do bilinguismo³³ e da interculturalidade.

Na América Latina, o termo interculturalidade surge no contexto da educação bilíngue dos povos indígenas. Diante da diversidade dos espaços escolares e dos caminhos percorridos na educação indígena na América Latina, vários foram as compreensões do termo. Candau (2009) destaca quatro etapas fundamentais na evolução da educação indígena no continente. A primeira situa-se do período colonial até o século XX. A autora nos fala da violência etnocêntrica explícita na imposição da cultura dominante sobre os indígenas. Eliminar o “outro” era a intenção. Nas décadas seguintes, a violência etnocêntrica obteve outra roupagem, dessa vez a “assimilação”. Surgem escolas bilíngues para os povos indígenas e línguas não oficiais passam a circular nos espaços escolares. Parecia uma abertura para a pluralidade linguística e cultural, porém, nas entrelinhas, o bilinguismo era temporário e utilizado como recurso para ensinar a ler e a escrever, enfim, favorável ao processo de “civilização”. Foi essa a abordagem responsável pela elaboração de políticas públicas na educação indígena até a década de 70, em toda a América Latina. A partir dos anos 70, experiências alternativas de movimentos comunitários, aliados a universidades e a setores progressistas, ligados à igreja católica foram incorporadas à educação indígena. Foram produzidos materiais didáticos com propostas inovadoras e programas de educação bilíngue mais voltados para o fortalecimento da cultura do povo indígena. No final da década de 1980, inicia-se o que denominamos de

³³ Já apresentado no subitem 5.2.1.

quarta etapa na educação escolar indígena do continente, quando os próprios indígenas passam a participar das definições para o setor educativo.

Na perspectiva da construção da educação intercultural no continente, Candau (2009) reconhece também a contribuição dos movimentos negros. Esses grupos vêm se caracterizando pelas lutas travadas por condições dignas de vida e combate à discriminação e preconceito. Demonstram fortemente resistências diante das contínuas manifestações de racismo e afirmação de seus direitos, buscando o reconhecimento de suas identidades culturais.

A autora também menciona as experiências da educação popular a partir dos anos 60, como um dos pilares para o desenvolvimento da educação intercultural na América Latina. Essas experiências privilegiavam os espaços não formais, porém foram responsáveis pela renovação de modos outros de pensar e fazer em diversos sistemas escolares. Conforme Fleuri (2013), a educação popular contribui “significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais subalternos e excluídos.” (FLEURI, 2013. p.22). As contribuições de Paulo Freire assumem especial importância nesta perspectiva.

O quarto e último movimento considerado por Candau (2009) como de grande contribuição para o desenvolvimento da educação intercultural foi o reconhecimento oficial, através das Constituições de inúmeros países latino-americanos, do caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Diante disso, houve a necessidade de elaborar políticas públicas para contemplar essas diferenças culturais. As modificações que ocorreram nos diversos países do continente, entre as décadas de 80 e 90, assumiram a perspectiva intercultural. A autora nos alerta para a ambiguidade que perpassa essas políticas públicas que, por um lado, afirmam a diversidade cultural e, por outro, são executadas por estados marcados pelo projeto neoliberal e suas lógicas hegemônicas, fortemente assentadas na monoculturalidade.

Candau (2014) situa a educação intercultural no campo das proposições do multiculturalismo, agrupando-os em três compreensões: 1º- o multiculturalismo assimilacionista; 2º - o multiculturalismo diferencialista ou o monoculturismo plural e o 3º- multiculturalismo interativo ou interculturalidade.

No multiculturalismo assimilacionista, encontramos o entendimento que pertencemos a uma sociedade multicultural. Desse modo, as políticas assimilacionistas favorecem que todos se integrem à sociedade e se agreguem à

cultura hegemônica. Exemplifico esse argumento apontando o projeto “civilizatório” dos povos indígenas, conforme já discutido anteriormente. No que se refere à educação, a política que é estabelecida é da universalização, da escolarização. Podemos destacar, nessa discussão, a valorização da escola pelo caráter monolíngue e hegemônico, sem sequer desenvolver modos outros de pensar e agir com as diferenças linguísticas.

No multiculturalismo diferencialista ou plural, discute-se o modo assimilacionista em que a diferença é pensada, ou seja, a negação e o silenciamento dos diferentes. Propõe, então, enfatizar o reconhecimento da diferença. No entanto, ocorre que algumas das posições dessa linha acabaram por assumir uma visão essencialista das culturas, o que acarretou em isolamentos socioculturais. Como nos diz Candau (2014), na prática, em muitas sociedades atuais, terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais.

O multiculturalismo aberto e interativo é o que aponta para a interculturalidade. Candau (2014) cita a professora Catherine Walsh (2009), também especialista na temática da interculturalidade, ao classificar três concepções fundamentais da educação intercultural: 1- educação intercultural relacional; 2- educação intercultural funcional; 3- educação intercultural crítica.

Para Walsh (2009), na educação intercultural relacional, observa-se que as relações estabelecidas entre as culturas e sujeitos socioculturais acontecem tanto em relação de igualdade quanto de desigualdade. Assim, essa concepção é responsável por limitar as relações interculturais ao nível das relações interpessoais, minimizando conflitos e desigualdades entre pessoas e grupos socioculturais diversos.

No que diz respeito à interculturalidade funcional, Catherine Wash (2009) argumenta que esta advém da introdução da interculturalidade no discurso oficial dos estados e organismos internacionais sem problematizar o contexto sociopolítico atual, que, na maior parte dos países, está atrelado ao neoliberalismo. A autora ainda destaca que nessa perspectiva a interculturalidade é apropriada para garantir a coesão social. Sendo assim, sua função é de minimizar tensões e conflitos entre os grupos e coletivos que lutam por questões socioidentitárias, sem questionar a estrutura de poder vigente.

Na perspectiva intercultural crítica, as abordagens, acima descritas, são problematizadas. Os olhares são voltados para questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo dos tempos, entre os diversos grupos sociais e suas culturas. Busca-se, na prática, construir relações novas de diálogo, reconhecimento e empoderamento de grupos historicamente inferiorizados.

Acredito que o nosso maior desafio será introduzir as práticas relacionadas à perspectiva intercultural crítica nas escolas e, sobretudo, nas escolas de surdos e escolas com contextos inclusivos. Ouso dizer que essas práticas só ecoarão se as escolas se reinventarem e, para tal, necessário se faz apostar na formação dos professores voltada para compreensões e práticas interculturais.

Assumo então, nessa investigação, a educação intercultural na visão crítica (Walsh, 2009). Reconheço, então, como conceito a ser perseguido ao longo do estudo, de minha trajetória de professora e de vida, o defendido pelo grupo de estudos que ora participo - Grupo de Estudos sobre Cotidiano Educação e Culturas (GECEC) - coordenado pela professora Vera Candau.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos -individuais e coletivos – saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça- social, econômica, cognitiva e cultural- assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articula direitos da igualdade e da diferença. (GECEC, 2014).

Lópes (2009), citado por Nascimento (2013), ratifica que o essencial na educação intercultural é que ela seja balizada pela cultura, pela língua, pelos valores e experiências do mundo. Além disso, afirma que, nos sistemas de conhecimentos próprios de cada grupo, possua elasticidade, seja aberta a outros valores e conhecimentos. Sendo assim, a intenção maior da educação bilíngue intercultural seria então “aprender a viver junto, desde que os sistemas de conhecimentos, modelos de civilização, culturas e línguas sejam compreendidas em complementaridade recíproca e não a partir de uma perspectiva de segregação ou oposição”. (LOPES, 2009. p.11).

Voltando às intenções da presente investigação, questiono: será a aprendizagem da complementariedade e do viver junto proposta pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia para a formação dos pedagogos e pedagogas?

Para finalizar os pressupostos teóricos, ou mesmo iniciar um novo construir, torna-se necessário ressaltar algumas considerações. Ao ampliar as lentes para a Formação Inicial de Professores, na perspectiva bilíngue e intercultural, encontro-me diante de um território complexo e multifacetado, com muitos fios que se entrelaçam, assim, muitos interlocutores terei nesse diálogo. Assumo, então, uma visão da educação de surdos consoante com a abordagem socioantropológica da Surdez (Skliar, 1999), que aponta para o respeito às diferenças, para o fortalecimento da língua de sinais e da educação bilíngue, como também, da identidade surda. Sigo na contramão das ideias hegemônicas de surdez como patologia, muitas vezes explícitas e fortalecidas, através das políticas públicas vigentes. Assumir essa compreensão de surdez na investigação, provavelmente me levará a uma escuta sensível das vozes do cotidiano do Curso de Licenciatura em Pedagogia, favorecendo assim, melhor compreensão dos seus processos formativos.

Outro aspecto que destaco é o movimento de estudar a Formação Inicial de Professores. Ao mesmo tempo em que faço as entrevistas com os atores do estudo, buscando compreensões para minhas questões de investigação, reflito e busco construir novas ações sobre minha prática pedagógica de professora de surdos.

Por fim, devo acrescentar que essa investigação tem como intenção analisar o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, tanto com o olhar para o currículo formal quanto para as práticas educativas, no que se refere à formação inicial de professores nas abordagens bilíngue e intercultural. Tal caminho poderá certamente propiciar diferentes achados, favorecendo novos conhecimentos que serão socializados entre os professores formadores e os futuros docentes. Esses são os pontos que destaco como relevantes para o desenvolvimento desse estudo.

4

Itinerários do Estudo

Um dos componentes mais magistrais, para mim, do ato de bordar é o da provocação. Provocação que a vida, e o que dela lembramos, nos faz para ser impressa com linhas em panos. As cores respondem à provocação; mostram nossas preferências e os desvarios de cada um. Uma terra laranja, um mar vermelho, um céu roxo, uma noite de dia. Entram na roda os sentimentos: uma alegria, uma injustiça. Bordar não é, como se vê, retratar. Bordar será sempre o resultado de uma provocação da vida e do modo como nossos olhos, emoção e compreensão a veem e em panos e linhas a recria. Não se pode racionalizar esse processo totalmente e tampouco resulta da pura intuição.

Olinda Evangelista

Assim como os artesãos buscam, as linhas, os panos, as cores, os sentimentos para fazer seus bordados, somos nós pesquisadores, envoltos em provocações na busca de revelações, das preciosidades vividas no cotidiano do campo empírico.

Nesse capítulo, inicialmente serão apresentadas reflexões teóricas que balizaram o percurso metodológico construído na referida investigação e identificados os sujeitos da pesquisa trazendo o motivo das escolhas.

4.1

Na tessitura do caminho metodológico

“*Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade*”. Motivada por essas palavras de Freire (2002, p.32), venho apresentar o percurso que segui nessa investigação.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia é vinculado ao Departamento de Ensino Superior (DESU) do Instituto Nacional de Educação de Surdos, instituição da que sou professora há mais de duas décadas. Mesmo lotada em outro departamento – Departamento de Ensino Básico (DEBASI) – trabalhando em prédio diferente, mas no mesmo espaço do INES, compartilho proximidades com o campo empírico do estudo em pauta, tais como: discuto a temática da educação de surdos, trabalhei com alguns docentes do Curso quando pertenciam ao DEBASI, fui professora de alguns estudantes matriculados no Curso de

Licenciatura em Pedagogia. Diante da minha preocupação do campo parecer familiar, fui provocada a perseguir ainda mais o rigor na pesquisa.

Um dos princípios das Ciências Sociais é a necessidade de um distanciamento do pesquisador, o que possivelmente garante condições de objetividade ao estudo. Velho (1978, p.37) discute a ideia já existente de que o pesquisador precisa ver a realidade com olhos imparciais, evitando envolvimento que possam obscurecer ou deformar seus julgamentos e conclusões. Destaca que, diante dessa premissa, os métodos quantitativos são reconhecidos como capazes de garantir a neutralidade e cientificidade da investigação. No entanto, o autor prossegue na argumentação, afirmando que esses princípios não são defendidos por toda comunidade acadêmica e, nas últimas décadas, essa premissa vem sendo superada, dando espaço ao uso da abordagem qualitativa, sendo utilizada nas pesquisas individualmente ou em diálogo, quanti e quali. Assim, é percebido aos poucos o caráter subjetivo do pesquisador, o envolvimento é inevitável com o objeto de estudo. A pessoa é considerada sujeito produtor de significados e a realidade é considerada como construção do sujeito. Sendo assim, a pesquisa é entendida como ampliação do pesquisador, sujeito que possui interesses e valores possíveis de interferir nas suas escolhas. Nesse contexto, ressaltamos que o processo de envolvimento do pesquisador não depõe o rigor do estudo. Conforme nos diz Minayo (2010, p.13), nas Ciências Sociais existe uma identidade entre sujeito e objeto. Isso significa que a investigação nessa área envolve seres humanos, que por diferentes motivos culturais, de classe, de gênero, de formação profissional, possuem uma relação comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente ligados e comprometidos. A autora menciona Lévy-Strauss (1975, p.215.) para ratificar sua consideração: “*Numa ciência, onde o observador é da mesma natureza que o objeto, e o observador é, ele próprio, uma parte de sua observação*”.

Em meio aos inúmeros questionamentos, já mencionados anteriormente, sobre a suposta relação com o campo empírico, sou ajudada por Da Matta (1978, p.20) a situar-me. O autor defende que um etnólogo necessita aprender a realizar uma dupla tarefa: e *transformar o exótico em familiar e/ou transformar o familiar em exótico*. Isto significa que um pesquisador mesmo diante de um campo desconhecido, busca aproximações com seu contexto sóciohistórico e cultural. Enquanto o que parece familiar, deverá ser estranhado pelo pesquisador. Velho

(1978, p.89), retoma ao debate de Da Matta (1978) sobre exótico e familiar e chama atenção para o fato de que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não é necessariamente conhecido e o que não vemos e encontramos pode ser exótico, mas, até certo ponto conhecido. O autor destaca que estamos sempre imaginando familiaridades e exotismo como fonte de conhecimento e desconhecimento, simultaneamente. Será que o suposto familiar é por mim conhecido? E assim, assumo o posicionamento em relação ao campo empírico. Meus desconhecimentos, dúvidas, questionamentos e possíveis descobertas relacionadas ao estudo da Formação Inicial de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos no Curso de Licenciatura em Pedagogia serão orientados pela matriz qualitativa. A pesquisa qualitativa tem origem na Sociologia e na Antropologia e tem sido muito utilizada em pesquisas na área da Educação. Segundo André (2003), a abordagem qualitativa possibilita a compreensão dos significados que tecem as relações e o dinamismo interno das situações analisadas ao considerar os pontos de vista de todos os participantes em suas interações e influências recíprocas, geralmente inacessíveis ao observador externo.

Dialogando com Minayo (2010, p.21), ela nos diz que a pesquisa qualitativa responde a questões bem particulares e que, nas Ciências Sociais, ela aborda uma realidade que não pode ser medida, quantificada. Sendo assim, a pesquisa de matriz qualitativa se incube do conjunto dos significados, dos motivos, dos desejos, das crenças, dos valores e das atitudes. Kaufmann (2018, p.11), concordando com Minayo (2010) destaca que a referida matriz, propõe “compreender, detectar comportamentos, processos ou modelos teóricos, ao invés de descrever sistematicamente, medir ou comparar”.

André (2003) enfatiza o cuidado que devemos ter para nomear o tipo de pesquisa realizada e muitas vezes o modo equivocado como se caracteriza uma pesquisa. Para a autora, nas pesquisas com abordagem qualitativa, não é atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico do estudo, mas a explicação dos passos seguidos na realização do estudo, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção realizada. Isso é importante porque revela a preocupação com o rigor científico do estudo, como por exemplo: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos

dados. Revela ainda a ética do pesquisador, que, ao expor seus pontos de vista, dá oportunidades ao leitor de julgar suas atitudes e valores. Mesmo com toda cautela anunciada por André (2003), ao caracterizar um estudo, a referida investigação se inscreve em um Estudo de Casos, conforme apresentamos a seguir.

Sarmiento (2003), em seu artigo *O Estudo de Caso Etnográfico em Educação*, enuncia que o estudo de caso é utilizado em formatos e em áreas diversas, na psicologia, na psicanálise, no serviço social, na educação especial e mesmo assim não deixa de ser considerado como um instrumento de significativa contribuição nos estudos referentes às escolas e demais organizações sociais.

O autor cita alguns autores que trabalham com essa metodologia, como Merriam (1988); Yin (1994) e Stake (1995). O primeiro pesquisador citado menciona que o estudo de caso é como um fenômeno específico, como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição, ou um grupo social. Sarmiento (2003) citou Yin (1994) e este defende que o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo, no seu contexto real, especialmente quando as fronteiras entre fenômeno e o contexto não são absolutamente claras. Stake (1995), também mencionado por Sarmiento (2003), ressalta que a diferenciação entre essa metodologia e outras deriva do fato desta abordar uma unidade ou sistema integrado que intenciona conhecer na sua globalidade: pessoa, acontecimento ou organização. São essas as reflexões fundantes para embasar metodologicamente minha investigação no Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES em seu processo de formação de professores bilíngues.

Seguindo o itinerário do estudo, utilizei, como estratégia investigativa, a entrevista compreensiva (Kaufmann, 2018), a análise documental e a observação participante.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia³⁴ ora investigado, vinculado ao Departamento de Ensino Superior do INES, possui, no seu quadro efetivo, 43 professores, segundo informação da página da *Web* do Departamento. Sendo 37 docentes ouvintes e surdos 6, distribuídos nos cursos de graduação, pós-graduação e no Núcleo de Educação Online (NEO). Diante dessa composição, entrevistei 17 professores, sendo que apenas 1 professor surdo participou das entrevistas. Embora tentativas tenham sido desenvolvidas na busca da participação dos docentes surdos

³⁴ Os dados foram retirados do site <http://www.ines.gov.br/graduacao>. Acesso em 11 de setembro de 2019.

no presente estudo, não foi alcançado o sucesso esperado. Um professor surdo que está afastado para estudos, cursando pós-graduação, foi contatado por e-mail e não respondeu ao convite. Outro professor surdo foi convidado pessoalmente pela pesquisadora, ele solicitou que enviasse e-mail para confirmar o agendamento da entrevista, mas não o respondeu. Nem sempre todas as intenções do *ciclo de pesquisa* (Minayo, 2010) tornam-se reais, quem faz pesquisa corre riscos, transita nas incertezas, nas possibilidades e limites. Sendo assim, atribuo como percalço do estudo o número reduzido de docentes surdos participantes.

No ano em que foi realizado o trabalho empírico (2019), no Curso de Licenciatura em Pedagogia estavam matriculados 264 estudantes, sendo 81 surdos e 183 ouvintes.³⁵ Em relação aos estudantes surdos e ouvintes, entrevistei 7, sendo 4 ouvintes e 3 surdos, busquei manter a média de 50% entre estudantes surdos e ouvintes entrevistados, porém um surdo convidado não foi entrevistado devido a incompatibilidades de horário de trabalho, várias tentativas foram feitas, mas sem sucesso. Depois, convidei outro estudante surdo que também confirmou e marcamos horário para entrevista, porém no dia seguinte fui informada por ele da impossibilidade de sua participação, pois estava com um acúmulo de atividades acadêmicas existentes ao final do período. Como o período letivo de 2019 estava encerrando e necessitava produzir o relatório da investigação para fevereiro de 2020, os trabalhos de campo foram concluídos.

São seis as Coordenações do Departamento do Ensino Superior do INES, das quais somente três são ligadas ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, são elas: coordenação do Curso de Graduação; Coordenação de Pesquisa; Coordenação Pedagógica do Curso de Graduação. Denominei esse grupo de sujeitos como Equipe Gestora, participando também das entrevistas. Foi entrevistada a gestora e dois coordenadores relativos ao período compreendido entre os anos 2015 e 2018. Sendo realizadas 4 entrevistas no grupo denominado Equipe Gestora. Vale informar que a Equipe Gestora entrevistada não compõe a atual gestão, pois o novo gestor assumiu o cargo no início do ano letivo de 2019, período em que a pesquisadora iniciava o estudo empírico. Foi entrevistado também o primeiro gestor do Curso Normal Superior.

³⁵ Dados retirados da Listagem de Alunos Ativos na Graduação 2019.1 – disponibilizado pela Divisão de Registro Acadêmico - DIRA/DESU.

Por último, entrevistei o grupo dos Intérpretes e Tradutores em Libras. Esses profissionais dominam a língua de sinais e a língua falada no país. Encontram-se como um dos interlocutores nas salas de aula do Curso de Licenciatura em Pedagogia, em reuniões, em traduções de textos acadêmicos, livros, documentos referentes ao Curso, dentre inúmeras atividades. O intérprete e tradutor em Libras foi escolhido porque é um dos sujeitos participantes no cenário do Curso de Licenciatura em Pedagogia. No Departamento de Ensino Superior, os intérpretes respaldados por suas experiências elaboraram um documento que define a atuação dentro do Departamento. Dentre vários aspectos profissionais ressaltados, organizaram-se em 4 equipes de atuação – Atividades; Salas de aula da Graduação; Tradução e Pós-graduação. Entrevistei 8 intérpretes, sendo que 4 atuam em salas de aula, 2 na equipe de tradução e 2 na equipe de atividades. Os 4 intérpretes que atuam em sala de aula foram indicados pelos professores que realizei a observação das aulas e eram intérpretes do período que eles ministravam a disciplina. Os intérpretes da equipe de tradução eram apenas 2 e os entrevistei e os outros dois da equipe de atividades foi sugestão do coordenador da equipe, utilizando o critério da disponibilidade de horário para a entrevista.

São esses os 4 grupos de protagonistas da pesquisa, somando-se aos gestos, às palavras, aos sinais (traduzidos para a língua portuguesa escrita), as falas. Esse é o mosaico que compõe o contexto dessa investigação.

Segue abaixo o quadro 5 onde estão apresentados os protagonistas da investigação.

Quadro 5 - Sujeitos da Pesquisa

Grupos Entrevistados	Surdos	Ouvintes	Observação	Total
Estudantes	3	4	-	7
Gestores	-	4	Incluindo a primeira gestora do Normal Superior	4
Intérpretes	-	8	São organizados em 4 grupos de trabalho: <ul style="list-style-type: none"> • Atividades - 2 • Salas de Aula - 4 • Tradução – 2 • Pós-Graduação 	8
Professores	1	16	-	17

Fonte: Elaboração própria

Utilizei como nome fictício dos entrevistados nome de rochas (pedras), pois remeto ao seu potencial de energia positiva, beleza e renovação. Alguns entrevistados escolheram sua pedra outros tiveram o nome fictício escolhido pela pesquisadora.

Esleu-se, como amostra do estudo, o primeiro, o terceiro, o quinto e o sétimo períodos. Acredito que, nesses períodos, os estudantes, surdos e ouvintes, que participaram da pesquisa contribuíram significativamente para o estudo, a partir das vivências de iniciantes do curso, de quem está no meio do curso e de quem está finalizando o curso. Dos 7 estudantes entrevistados, conforme destacado acima, participaram 1 estudante do primeiro período, 2 estudantes do terceiro, 2 do quinto período e 2 estudantes do sétimo período.

Os estudantes que participaram do estudo seguiram os seguintes preceitos, que se entrecruzaram:

1- foram convidados pela pesquisadora a partir das observações realizadas em salas de aula, atendendo aos critérios de interesse e participação nas aulas;

2- foram aprovados por professores e intérpretes.

Em relação às entrevistas com professores foram utilizados dois critérios para participação do sorteio:

1- docentes surdos e ouvintes que ministravam disciplinas no primeiro, terceiro, quinto e sétimo períodos;

2- docentes surdos e ouvintes representantes dos quatro blocos que elaborei e contemplam as disciplinas ministradas no 1º semestre de 2019. Conforme ilustrado abaixo:


Quadro 6 – Organização das disciplinas em Blocos

Bloco I Educação de Surdos	Bloco II Língua Portuguesa e afins	Bloco III Disciplinas Pedagógicas	Bloco IV Disciplinas no Contexto das Humanas
Libras	Língua Portuguesa (escrita)	Pedagogos e Práticas Pedagógicas	Ciências Sociais e Educação
Estudos Surdos	Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa	Educação de Jovens e Adultos	Filosofia e Educação
Educação Bilíngue	Literatura e Infância	Gestão	Psicologia e Educação
		Artes e Educação	Políticas Públicas e Educação
		Educação Especial	

Fonte: Elaboração própria

Duarte (2004) aponta que realizar entrevistas, sobretudo se configurarem como semiestruturadas, abertas, de história de vida, compreensivas, dentre outras, não é uma atividade comum. O fato de produzir situações de contato, circular entre a informalidade e a formalidade, favorecer a liberdade na conversa, mesmo com a intenção de que as narrativas não se distanciem do objetivo da investigação e que sejam significativas, oferecendo contribuições para a pesquisa, legitima uma complexidade maior do que parece à primeira vista.

A Entrevista Compreensiva foi o instrumento utilizado com os participantes da pesquisa. Segundo Kaufmann (2018), ela é realizada quando o pesquisador assume a postura de artesão intelectual e vai ao campo imbuído do desejo de conhecer, compreender e participar da realidade dos entrevistados, visando à interlocução das narrativas e das reflexões para a produção de novos conhecimentos. Torna-se necessário destacar o cuidado que o pesquisador demanda no processo das entrevistas no sentido de garantir o rigor do instrumento.

Na presente investigação, as entrevistas estão alinhadas ao objetivo de analisar o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, tanto do ponto de vista do currículo formal quanto das práticas educativas, identificando desafios e potencialidades. As entrevistas foram realizadas individualmente e tiveram em média de 40 a 75 minutos, foram realizadas nas diversas dependências do Departamento de Ensino Superior, tais como, salas de aula vazias, estúdio de tradução e interpretação, espaços externos do prédio. O pesquisador sempre teve o cuidado e o compromisso ético de garantir a confidencialidade das mesmas. As entrevistas com os ouvintes foram audiogravadas e aquelas das quais participaram surdos foram filmadas, e todas posteriormente transcritas. Foi utilizado na transcrição do depoimento dos entrevistados surdos, como marcador do uso da Libras, a seguinte imagem.  Empreguei o Sistema de Transcrição elaborado por Gesser (2012).

Vale destacar que a pesquisa com pessoas surdas usuárias da língua de sinais requer cuidados por parte do pesquisador ao revelar as percepções dos praticantes do cotidiano investigado. Mesmo sendo usuária da língua de sinais como língua de instrução na docência e na interlocução com os estudantes surdos, enquanto professora do Ensino Básico do INES, optei pelo serviço do intérprete e tradutor em Libras nas entrevistas com professores e estudantes surdos. Desse

modo, acredito garantir maior compreensão do que está sendo conversado. Simultaneamente à gravação das narrativas dos estudantes e dos professores em língua de sinais, o intérprete fez a versão voz. Posteriormente, a pesquisadora realizou as transcrições para língua portuguesa. As filmagens são de suma importância quando os surdos são nossos entrevistados, pois estamos na interlocução com a língua de sinais, uma língua de modalidade visoespacial, em que não só as mãos são utilizadas, mas todo o corpo faz parte do processo comunicativo.

Todos os sujeitos da pesquisa foram esclarecidos quanto ao sigilo da entrevista, o uso de um nome fictício e a utilização das entrevistas para fins acadêmicos. Houve a concordância e a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Encontrado o modelo no Apêndice 1. Estes foram assinados em duas vias, uma arquivada nos documentos da pesquisadora e a outra entregue ao entrevistado. Quando o participante era surdo, O TCLE era traduzido para Libras e apresentado ao entrevistado. Se houvesse interesse de receber o vídeo, este seria enviado pela pesquisadora por e-mail.

No roteiro das entrevistas- (Apêndice 2), foram destacados os seguintes aspectos: aproximação com a Educação de Surdos; caracterização do currículo do Curso Bilíngue de Pedagogia; processo ensino aprendizagem e o currículo prescrito; construção dos saberes docentes para o ofício de ser professor formador para a educação de surdos, elementos potencializadores presentes no processo formativo; desafios para a formação de professores em educação de surdos na perspectiva bilíngue e intercultural. As questões norteadoras foram construídas de acordo com as especificidades dos grupos dos sujeitos da pesquisa.

O aceite do convite para participação da pesquisa e a solicitação aos professores para observar as aulas foram surpreendentes, quase todos convidados se disponibilizaram. Apenas não consegui realizar 4 entrevistas, sendo 1 docente ouvinte, dois docentes surdos e 1 estudante surdo. O primeiro professor agendou uma vez e justificou dizendo que não conseguia tempo para tal, devido ao acúmulo de tarefas, os 2 professores surdos que foram contatados por mim já informei acima o motivo pelo qual não os entrevistei e o estudante que demonstrava interesse, porém no dia agendando não conseguiu chegar, tentei duas vezes, mas sem sucesso. E o outro estudante convidado na substituição do primeiro, marcou e depois desmarcou, sugerindo agendar para mais à frente,

porém o semestre de 2019 estava em fase de conclusão e no ano de 2020 era inviável a permanência da pesquisadora no campo. Outro aspecto que ressalto como ponto não favorável foi a lentidão ocorrida na autorização para entrada no campo. Todo o processo de cadastro da pesquisa na Plataforma Brasil foi iniciado em outubro de 2018, e só consegui iniciar a pesquisa empírica no dia 29 de abril 2019.

Gostaria de destacar o clima de troca, aprendizagens, reflexões que ocorreu nas entrevistas, muitos entrevistados agradeceram o momento que vivenciaram a partir do diálogo que foi construindo ao longo das entrevistas. Duarte (2004) apresenta, em suas palavras, eco para essas experiências narrativas:

Quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las. Fornecendo-nos matéria-prima para nossas pesquisas, nossos informantes estão também refletindo sobre suas próprias vidas e dando um novo sentido a elas. Avaliando seu meio social, ele estará se autoavaliando, se auto afirmando perante sua comunidade e perante a sociedade, legitimando-se como interlocutor e refletindo sobre questões em torno das quais talvez não se detivesse em outras circunstâncias. (DUARTE, 2004, p.220).

Também utilizo, como técnica da investigação, a análise dos documentos oficiais do Curso: parecer de implantação, regimento, projeto pedagógico, relatório de gestão, matriz curricular, ementas das disciplinas, atas de reuniões de colegiado, na intenção de subsidiarem a elaboração da gênese do Curso de Licenciatura em Pedagogia. É sabido que a produção de documentos é parte do cotidiano escolar e são muitos os documentos existentes no espaço escolar. Sarmiento (2003) classifica-os em três categorias: 1- *textos projetivos da ação*: planos de aula; regulamento; pareceres, plano de curso, entre outros. Esses textos demonstram a lógica oficial hegemônica, podendo confirmar contradições ente o estabelecido e o realizado, porém eles não refletem as práticas pedagógicas realizadas; 2- *produto da ação*: relatórios, atas, memorandos - documentos produzidos no decorrer das atividades. Com esses documentos, podem ser observados os processos realizados pela comunidade escolar. Esses documentos apontam para o que está sendo operado na escola. Porém, eles são decorrentes de interpretações, podendo ser úteis quando triangulados com outros dados; 3- *documentos performativos*- jornais escolares, notícias do jornal mural, textos

escritos pelos alunos, diários. Estes documentos estão relacionados às representações sociais dos estudantes e são úteis para o estudo dessa temática.

A terceira estratégia de pesquisa a ser utilizada foi a observação participante. Realizei a observação de treze horas e trinta minutos (hora relógio), de sala de aula; participei de duas apresentações de monografias, de graduandos ouvintes, compareci em palestras da X Semana Pedagógica do DESU, realizada no período de 25 e 26 de junho de 2019 e estive presente em alguns períodos, durante o primeiro semestre de 2019, na sala dos professores.

Podemos dizer que a observação participante é uma ferramenta bastante complexa e sua eficácia depende da experiência e postura do pesquisador. Ela é considerada essencial no trabalho de campo na pesquisa qualitativa. Muitos estudiosos a consideram como método de pesquisa diante de sua importância, pois permite a compreensão da realidade. O principal instrumento de trabalho da observação é o diário de campo.

Nas salas de aulas observadas, as turmas eram compostas de 15 a 26 estudantes, sempre um número maior de ouvintes, em cada período possuía em média de 3 a 5 graduandos surdos. No noturno, era visível a maioria de trabalhadores e com idade variando entre 25 e 50 anos, enquanto, no turno diurno, os alunos são mais jovens e a grande maioria também é constituída por trabalhadores. Existe uma dupla de intérpretes e tradutores de Libras por período. Esses profissionais assumem a interpretação de todas as disciplinas relativas ao período e as interlocuções que acontecem durante a aula. Fazem a interpretação do português oral para Libras e a versão voz, no momento que o surdo sinaliza suas apreciações sobre a aula, seus questionamentos, dúvidas, etc.

As salas de aula são confortáveis e variam de tamanho, porém são ocupadas de acordo com o número de estudantes por turma. São climatizadas e possuem ótima ventilação, com amplas janelas. Cada sala de aula é equipada com um Datashow e tela para projeção. As cadeiras são organizadas em semicírculos, de modo que todos possam ver os colegas, o professor e o intérprete em suas variadas interações, sobretudo o estudante surdo que utiliza uma língua de modalidade visoespacial. O professor e o intérprete são estrategicamente posicionados, em frente ao semicírculo.

Para observar as aulas, foi construído um roteiro (Apêndice 3) com a intenção de direcionar o olhar investigativo em relação ao espaço pedagógico da

sala de aula, constando dos seguintes pontos: verificar as características bilíngues, como também buscar pistas favoráveis a um espaço intercultural; observar as estratégias utilizadas pelo professor; olhar a interlocução do intérprete; considerar a participação dos estudantes surdos e ouvintes e as contribuições surgidas no ambiente formador.

Outro aspecto que resalto é o ambiente bilíngue nas salas de aula. No 5º período noturno, observei que os estudantes ouvintes em sua maioria utiliza com competência a Libras, não só nas interlocuções com os surdos, como também nas discussões pedagógicas. Em alguns momentos, parece que todos os estudantes eram surdos. Em relação aos tempos das aulas, passam muito rápido, pois a dinâmica é diferente, conforme exemplificado acima.

Um dos modos das pessoas surdas apreenderem o mundo é através do visual. Skliar (1999) nos fala que a surdez é uma experiência visual, porém ressalta que essa capacidade não pode ser entendida apenas em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais. No entanto, observamos no senso comum uma supervalorização do aspecto da visualidade surda, sendo também capturado pelo meio acadêmico o que pode ser confirmado através da presença do recurso do Power Point em sala de aula. Ficou explícito, nas observações realizadas nas salas de aula, que, quando o recurso didático do Power Point, utilizados pelos docentes, relaciona-se com a lógica da visualidade surda, torna-se significativo para o aprendizado do estudante surdo. Diferente efeito é produzido quando o Power Point aparece como uma quantidade de informações, sem sentido para ele.

Em relação às apresentações das monografias que acompanhei, observei que nenhuma delas possuía temática relacionada ao universo bilíngue da educação de surdos, porém devo ressaltar a qualidade das temáticas estudadas³⁶, as apresentações e as intervenções das bancas e dos orientadores. Foi prazeroso participar desse momento, observar que esses estudantes, após o percurso do Curso de Licenciatura em Pedagogia, chegaram à conclusão e tornaram-se Pedagogos, motivados a assumir o novo ciclo que se desenhará.

A X Semana Pedagógica do DESU/INES (Anexo 4), realizada nos dias 25 e 26 de junho, apresentou um formato de palestras e apresentações de pesquisas

³⁶ Títulos das Monografias: - *“O que é Pedagogia?”*; - *“Educação e Defesa Civil: defesa civil como contribuição para o currículo”*.

de estudantes e professores do Instituto, bem como de outras instituições. Senti a falta de maiores reflexões no evento sobre uma temática bastante polêmica e pouco discutida nos espaços do DESU- A Pedagogia e os Pedagogos.

No espaço da sala dos professores, talvez pouco à vontade com minha presença, encontrei um ambiente profissional onde os professores ouvintes que ali permaneciam estavam sempre ocupados com leituras, orientações aos alunos, planejamentos de aulas. Devo ressaltar a cordialidade com que tratam os estudantes, diante de questionamentos do cotidiano do Curso ou das disciplinas. Observei que os docentes chegam próximo ao horário das aulas e vão direto para suas salas. Quando permanecem no espaço da sala dos professores, estão sempre voltados para alguma atividade acadêmica, ou mesmo, dão uma rápida passada para pegar algum material nos armários. Não foi observado nenhum contato profissional dos docentes com os intérpretes, apenas conversas breves no corredor. Cada grupo (professores, intérpretes e coordenações) possui suas salas separadas. Também observei certa formalidade entre os professores que atuam na Coordenação ao entrarem na sala dos professores para alguma solicitação ao docente. Somente os professores surdos sentam com seus colegas professores surdos e amigos surdos (estudantes do curso) para conversas informais. Fora das relações de trabalho, foi observada a presença de familiares de alguns docentes, surdos, geralmente, esposo e filhos no ambiente profissional, o que não foi percebido em relação aos docentes ouvintes.

Para seguir a estruturação do estudo, retorno o diálogo com Minayo (2010) sobre o que denomina ciclo de pesquisa. A autora caracteriza o ciclo de pesquisa como um processo de trabalho científico em espiral que tem início com uma pergunta e termina possivelmente com uma resposta ou um produto, podendo suscitar novas indagações. O trabalho científico, quando chega ao fim, não se fecha, ele produz novos conhecimentos e indagações. Daí seu caráter provisório, próprio dos processos sociais.

Esse ciclo de pesquisa divide-se em três etapas, segui esses momentos no itinerário da minha pesquisa. Destaco abaixo:

- **Fase exploratória** – É o momento da produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para a entrada no campo. Nessa etapa, produzi o projeto, defini e delineei meu objeto, tracei os pressupostos teóricos e optei pela matriz qualitativa e o estudo de caso para desenvolvê-lo, como também

escolhi as estratégias de pesquisa - a entrevista compreensiva, a observação participante e a análise documental- elaborei o cronograma e fui até o Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Departamento de Ensino Superior para informá-los do futuro estudo e dar entrada nos documentos necessários para entrada no campo.

- **Trabalho de campo** – Esse é o momento de fazer a interlocução entre os instrumentos de pesquisa e os respondentes. Para Minayo (2010), é uma fase central para conhecer experienciando a realidade. Ela cita Lévy-Straus (1975) ao referir-se a essa etapa como “*ama de leite*” da pesquisa social.
- **Análise e tratamento do material empírico e documental** – é nessa etapa que os dados empíricos são tratados, interpretados à luz de teorias já citadas na fundamentação do trabalho ou novas teorias apontadas a partir da empiria. Para esse momento ser melhor aproveitado, identificamos três subdivisões: i) ordenação dos dados; ii) classificação dos dados; iii) análise propriamente dita.

Ressalto que Minayo (2010), ao propor essas etapas do ciclo de pesquisa, teve a intenção de dar pistas para o pesquisador do caminho a seguir e não apresentar hierarquias nas etapas de uma pesquisa. A autora valoriza no seu trabalho uma relação dialógica e criativa na interlocução com os participantes da pesquisa, favorável à produção de achados relevantes e não superficiais, para a construção de novos conhecimentos. É importante (re)lembrar que, ao realizar essa investigação a partir de uma matriz qualitativa, aproximo-me das ideias de Kaufmann (2018, p.49), quando defende que “compreender, detectar comportamentos, processos ou modelos teóricos, diferencia-se de descrever sistematicamente, medir ou comparar”. Em consonância com essa matriz de investigação, ao analisar os dados assumo a análise de conteúdo, uma proximidade à técnica da Análise de Conteúdo de Bardin (1977).

5

O Campo e suas dobras

Apreendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-se como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência.

Miguel Arroyo

Esse capítulo tem a intenção de anunciar para o leitor o percurso da implantação do Curso de Licenciatura em Pedagogia, ofertado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos; a dinâmica organizacional do Departamento de Ensino Superior responsável pela incorporação desse curso; o espaço físico existente e também uma breve apresentação dos sujeitos praticantes dessa investigação.

5.1

A Gênese do Curso de Licenciatura em Pedagogia

5.1.1

O Instituto Nacional de Educação de Surdos

Antes de apresentar o Curso de Licenciatura em Pedagogia, espaço em que situa meu objeto de estudo, anunciarei o Instituto Nacional de Educação de Surdos, pois é a Instituição que oferece em seu departamento superior, a formação de professores bilíngues, ora pesquisado. O Instituto localiza-se na Rua das Laranjeiras, nº 232, Laranjeiras, Rio de Janeiro. Seu prédio principal dialoga com o espaço onde está localizado, com as pessoas que transitam na rua e com as pessoas que frequentam a instituição, através de sua arquitetura esplendorosa em seus contornos rebuscados. Sua fundação é centenária, e datada do ano de 1857, realizada pelo Imperador D. Pedro II.

Figura 03

Instituto Nacional de Educação de Surdos

Desde o ano de 1996, foi oficialmente reconhecido pelo Ministério da Educação (MEC) como Centro de Referência na área da surdez, subsidiando a formulação de políticas nacionais de educação e apoiando o desenvolvimento de políticas públicas nos estados e municípios brasileiros.

O Decreto nº 6.321, de 20 de dezembro de 2007, caracteriza o INES como órgão específico, singular e integrante da estrutura do MEC, subordinado diretamente ao Ministro da Educação. Possui como missão institucional: *“fazer da surdez um fator de cidadania no Brasil, por meio do ensino, da pesquisa, da extensão e da gestão pública de excelência”*.

Através da Portaria nº 323, de 8 de abril de 2009, alterada pela Portaria nº de 951 de 21 de julho de 2010, atualizou o regimento interno do Instituto, assumindo a seguinte organização administrativa

- Departamento de Ensino Superior (DESU);
- Departamento de Ensino Básico (DEBASI);
- Departamento de Desenvolvimento Humano Científico e Tecnológico (DDHCT);
- Departamento de Planejamento e Administração (DEPA).

Cada departamento possui suas coordenações, divisões e serviços respectivos.

Sob a responsabilidade do DEBASI, encontramos a escola, ou melhor, dizendo, o Colégio de Aplicação - CAp/INES - assim denominado desde os anos 90. Ele atende a crianças, jovens e adultos surdos nos segmentos de Educação

Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O CAP/INES possui em média de 600 estudantes matriculados e funciona nos turnos da manhã, da tarde e da noite, oferecendo o ensino regular numa proposta bilíngue. Nesse espaço bilíngue, conforme expresso no Projeto Político Pedagógico, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) é considerada como a primeira língua e usada como língua de instrução no processo de escolaridade, enquanto a Língua Portuguesa é identificada como segunda língua, nas modalidades de leitura e escrita e possui como finalidade desenvolver nos discentes a competência comunicativa. O Colégio de Aplicação comporta o Núcleo Especializado em Múltiplas Deficiências – NEpMS, instituído como um espaço de ensino e aprendizagem para alunos surdocegos e aqueles com múltipla deficiência. Esses estudantes, ao ingressarem neste programa, apresentam um diagnóstico preliminar de surdez como a deficiência principal, associada a outros comprometimentos de ordem física, sensorial, mental e de comportamento social. Para esses discentes, são proporcionadas atividades pautadas em um currículo funcional e apoiadas nos recursos de comunicação alternativa, com a intenção de minimizar o impacto de uma desvantagem acadêmica.

Também faz parte do DEBASI o Núcleo de Estudos Avançados – Pré-vestibular. O Pré-vestibular, como é mais conhecido na instituição, presta serviços aos estudantes matriculados no Ensino Médio do INES, aos jovens e adultos da comunidade que estejam cursando ou mesmo para os demais surdos que concluíram esse segmento. Esse núcleo funciona no noturno e destina-se aos surdos que possuem interesse em construir conhecimentos necessários para acesso ao Ensino Superior, através da realização anual do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)³⁷ e do vestibular interno do INES para acesso ao Curso de Licenciatura em Pedagogia.

O Ensino Básico é caracterizado como campo de estágio para os graduandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES, sobretudo os surdos e para instituições conveniadas. Além disso, uma divisão ligada à educação Básica (Divisão de Qualificação e Encaminhamento Profissional – DIEPRPO) realiza a formação, encaminhamento e acompanhamento de pessoas surdas, alunos, ex-alunos e comunidade no mercado de trabalho.

³⁷ Na edição de 2017 do ENEM, os candidatos surdos passaram a ter acesso às provas em videolibras. A prova passa a ser resolvida com apoio de um vídeo com as questões traduzidas para a Língua Brasileira de Sinais. Em edições anteriores do exame, já existia como direito à acessibilidade a presença de intérpretes e de leitura labial.

O Instituto, através de seu departamento DDHCT, promove fóruns semestrais, assessoria técnica pelos diversos estados e municípios do país, um Congresso Internacional/Seminário Nacional anual com o objetivo de divulgar e debater a produção científica na área com profissionais e pesquisadores do Brasil e exterior. Oferece também um Curso Básico de Libras em 5 módulos, tendo como público alvo os servidores da instituição, profissionais que trabalham em âmbito público e privado, familiares de estudantes surdos matriculados ou não no Instituto, professores e estudantes das redes estadual, municipal do Rio de Janeiro, como também de cidades circunvizinhas e comunidade interessada em geral. Vale ressaltar que as ações do DDHC estão em sintonia com as demandas do DESU, sobretudo do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

O Instituto possui, ainda, uma larga produção de publicações tanto em formato impresso como digital. Conforme elencadas no quadro a seguir.

Quadro nº 7 - Publicações do Instituto Nacional de Educação de Surdos

Revistas	Demais Publicações	Publicações em Libras
Revista Espaço (ISSN 01037668) - Periódico acadêmico-científico do INES desde 1990. Organizado em dossiês temáticos e aceita artigos de demanda contínua.	Mundo em Libras - 3 partes	Coleção Educação de Surdos - Essa coleção é composta de pequenos documentários sobre os serviços do INES, contações de histórias em Libras, fábulas, mitos e contos folclóricos são protagonizados por pessoas surdas. 10 volumes
Revista Arqueiro (ISSN 151824) - Periódico semestral publicado desde 1998. Possui relatos de práticas, entrevistas, resenhas e agendas culturais.	Coleção Histórica - 8 volumes	
Revista Fórum (ISSN 15182509) - Periódico Científico publicado semestralmente com temas de debates públicos sobre educação de surdos no Brasil.	O INES e a Educação de Surdos no Brasil - Volume único comemorativo aos 150 anos do Instituto.	
	Manual Informativo para pais de Surdo	
Revista Audiologia (ISSN 1415-207X) - Publicada em 1997, discute a saúde auditiva da pessoa Surda como parte do desenvolvimento integral desses sujeitos.	O Direito da Pessoa Surda - Cartilha	
	Cartilha do Estagiário	

	Prevenção de DST e AIDS – Cartilha	
	Anais de Congresso Internacional do INES – Conjunto de publicações referentes aos Congressos Internacionais e Seminários Nacionais organizados pelo INES.	

Fonte: Elaboração própria.

O Instituto mantém a TV INES, primeira Web TV bilíngue – Libras /Língua Portuguesa - no país, criada no ano de 2013, em parceria com a Fundação Roquete Pinto.³⁸

Em junho de 2017, passou a funcionar o Comitê de Ética na Pesquisa (CEP/INES), criado pela Portaria nº 515 de 5 de novembro de 2015. O Comitê trabalha a partir de dois pilares: a garantia da preservação das pessoas que participam em pesquisas científicas no âmbito instrumental instaurado pelo sistema CEP/CONEP³⁹ e em relação às ações educativas e de divulgação que auxiliem os pesquisadores na submissão e acompanhamento de projeto de pesquisa no sistema CEP/CONEP, além de informar aos participantes de pesquisas científicas de seus direitos.

No que diz respeito à gestão do INES, destaca-se que o último processo de eleição para gestor do Instituto aconteceu no final do ano de 2018 e se efetiva/efetivou por meio da lista tríplice, conforme consta em regimento. Mesmo sendo um tipo de consulta à comunidade, a Instituição sempre defendeu a nomeação dos candidatos mais votados, garantindo assim os princípios da ética e democracia. No entanto, o candidato que ficou em segundo lugar no total dos votos foi o escolhido pelo atual governo e tornou-se gestor. Esse fato, na minha percepção, causou e causa até hoje um cenário de constrangimento institucional. Mesmo o atual gestor sendo uma pessoa surda e já acumular conhecimentos na área educacional e possivelmente de gestão, carrega consigo uma marca de não legitimidade, de fragilidade política, o que vem refletindo nas chefias dos departamentos por ele designados.

³⁸ Acesso através do site: <http://tvines.org.br/>

³⁹ Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP - é uma comissão do Conselho Nacional de Saúde- CNS. Criada através da Resolução nº196/96 e designada pela resolução nº 246/97.

5.1.2

O Departamento de Ensino Superior - Do Normal Superior à Licenciatura em Pedagogia e seus processos formativos bilíngues na educação de surdos

Figura 04



Fachada Principal do Prédio do DESU
Foto retirada do arquivo pessoal da pesquisadora

Figura 05

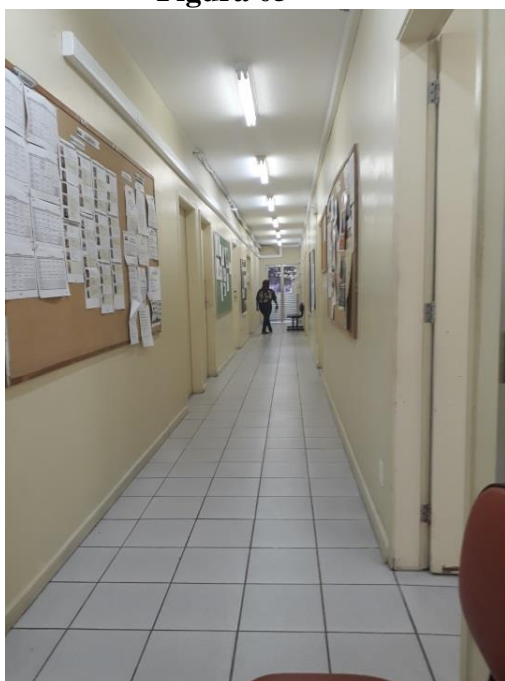


Figura 06



Espaços internos do Departamento de Ensino Superior do INES
Fotos retiradas do Arquivo Pessoal da Pesquisadora e do PDI 2012-2018

Após apresentar o Instituto Nacional de Educação de Surdos na sua estrutura departamental, situando-o numa visão macro, recorto, para efeito desse estudo, o Departamento de Ensino Superior (DESU), responsável organicamente pelos cursos de extensão, graduação e pós-graduação. Assim intenciono recuperar o objeto do estudo - a formação de professores bilíngues no Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES e contextualizá-lo.

O INES, através do Processo nº 200410004112 de 21 de outubro de 2004, enviou ao Ministério da Educação o pedido para autorização de um Curso Superior Bilíngue de Pedagogia, na modalidade de licenciatura, ratificando seu compromisso com a formação docente na área da educação de surdos, conforme discutido na seção 3.1 do capítulo 3 desse estudo. A implantação desse Curso constituía, então, uma das metas a ser desenvolvida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o quadriênio de 2001-2008.

Em resposta à solicitação da Direção Geral do INES, à época, o MEC, por meio do Ofício nº 2122/2005 – MEC/SESU/DESUP/CAP, informou que o Curso de Pedagogia deveria ser redimensionado como Curso Normal Superior em consonância com as legislações vigentes – Par. CNE nº 133/2001 e Res. CNE- CP nº 1/2002.

Diante do parecer favorável à autorização do Curso Normal Superior, foi publicada no Diário Oficial da União (DOU), datada de 18 de agosto de 2005, a Portaria nº 2830 de 17 de agosto de 2005, autorizando o funcionamento do Curso Normal Superior - Licenciatura, com Habilitação para o Magistério em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mediante a autorização do Curso, fez-se necessário construir o currículo⁴⁰ e planejar sua estrutura para iniciar o funcionamento. Nessa dinâmica para inaugurar o Normal Superior, foi realizado o primeiro exame vestibular que ocorreu entre os dias 12 e 19 de março de 2006. Houve a necessidade da realização de um segundo exame vestibular para preenchimento das vagas ociosas, que foi realizado entre os dias 23 e 28 de abril do mesmo ano. No dia 8 de maio de 2006 passou a funcionar o Curso Normal Superior Bilíngue do INES.

No mesmo ano em que iniciou suas atividades, passou a vigorar a Portaria nº 942 de 22 de novembro de 2006 (Anexo 5), que determinava a transformação

⁴⁰ Em relação ao Currículo o Capítulo 6, seção 6.2 irá debater com maior profundidade o assunto.

dos Cursos Normais Superiores de todo o país em Cursos de Pedagogia, licenciatura.

A equipe gestora ainda mobilizada com os ajustes finais decorrentes do recente funcionamento do Curso Normal Superior, foi surpreendida com a aprovação de novas legislações relacionadas ao Curso recém inaugurado. No dia 15 de maio de 2006, foram homologados o parecer CNE 03/2006 e a Resolução CNE/ CP nº 1/2006 que dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para Cursos de Pedagogia e, no que diz respeito ao Curso Normal Superior do INES. As novas normas destacam que:

Art. 11. As instituições de educação superior que mantêm cursos autorizados como Normal Superior e que pretenderem a transformação em curso de Pedagogia e as instituições que já oferecem cursos de Pedagogia deverão elaborar novo projeto pedagógico, obedecendo ao contido nesta Resolução.

§ 1º O novo projeto pedagógico deverá ser protocolado no órgão competente do respectivo sistema de ensino, no prazo máximo de 1 (um) ano, a contar da data da publicação desta Resolução.

§ 2º O novo projeto pedagógico alcançará todos os alunos que iniciarem seu curso a partir do processo seletivo seguinte ao período letivo em que for implantado.

§ 3º As instituições poderão optar por introduzir alterações decorrentes do novo projeto pedagógico para as turmas em andamento, respeitando-se o interesse e direitos dos alunos matriculados.

§ 4º As instituições poderão optar por manter inalterado seu projeto pedagógico para as turmas em andamento, mantendo-se todas as características correspondentes ao estabelecido.

No entanto, diante desse novo fato, a direção geral do INES instituiu uma comissão composta pela gestora do Curso Normal Superior; por uma professora representante do DDHCT/INES e por um consultor externo, professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que já havia prestado consultoria entre os meses de junho e setembro de 2005, quando da organização para implantação do Normal Superior. Essa comissão possuía a atribuição de:

- adaptação do Curso Normal Superior às Diretrizes Nacionais para Cursos de Pedagogia para se transformar em Curso Bilíngue de Pedagogia, Licenciatura;
- adaptação de modo que mantivesse as principais opções de formação em exercício do Curso Normal Superior Bilíngue com funcionamento autorizado pelo Conselho Nacional de Educação;
- adaptação oferecendo, ao máximo, a possibilidade dos estudantes já matriculados poderem optar pelo novo Curso;
- revisão do próprio projeto do Curso para ser encaminhado ao MEC/SESU com vistas à sua autorização para funcionamento como Curso de Pedagogia.

O Curso Bilíngue de Pedagogia oferecia graduação em Pedagogia com Licenciatura Plena na linha da Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental contemplando a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. No seu currículo era expresso o compromisso na formação de pedagogos surdos e ouvintes com ênfase na educação bilíngue. Atualmente o Curso, denominado Curso de Licenciatura em Pedagogia⁴¹, reafirmando o compromisso apresentado anteriormente, objetiva formar pedagogas e pedagogos, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intercultural, com atuação na área da docência (educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), na gestão educacional e na educação em espaços não escolares.

O acesso ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, assim como acontecia no acesso ao antigo Normal Superior, dá-se através do Exame Vestibular Interno, realizado anualmente e com oferta de 60 vagas. Sendo distribuídas igualmente entre os turnos da manhã e da noite.

Baseado em informações do Relatório de Gestão do DESU de 2006, observamos que, nesse ano, o Curso contava com 7 docentes efetivos e 18 contratados, percebendo que o número de docentes contratados era maior do que o dobro dos efetivos. O cenário de docentes contratados em sua maioria, no quadro do DESU, repetiu-se até no ano de 2013, quando através do edital 029/2013 foi realizado o Concurso Público para provimento dos seguintes cargos: Professor do magistério superior – 40 vagas, para docência nas diferentes disciplinas do Curso

⁴¹ Denominação assumida pela pesquisadora, conforme informado em nota de rodapé do subitem 1.1.

de Pedagogia Bilíngue (20 áreas) Tradutor/intérprete de LIBRAS – 36 vagas; Técnico administrativo – 10 vagas; Técnico de TI de nível médio – 5 vagas.

Diante da ampliação do quadro efetivo viabilizou-se então, a retomada do Curso de Pedagogia a distancia, que era gestada desde 2012. O Departamento de Ensino Superior do INES assumiu, a convite do MEC, a responsabilidade de implementar o Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância⁴², pois o DESU/INES era a única instituição pública do país e da América Latina que possuía um Curso de Licenciatura em Pedagogia, com abordagens bilíngues, já implantado. Essa ação para implantação do Curso de Pedagogia Bilíngue em Educação a Distância correspondia a uma das metas do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011). Em decorrência da implantação do projeto de EAD como parte do mencionado plano, e respeitadas as metas do PDI 2012-2016, o INES criou o Núcleo de Educação Online (NEO) – por meio da Portaria nº 81 de 23 de março de 2015, publicada no D.O.U. De 25 de março de 2015. No entanto, o Curso online só iniciou suas atividades no ano de 2018.

A parceria com os 12 polos implantados no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na modalidade a distância, construiu um terreno fértil para a mudança curricular ora pretendida. Duas reuniões, realizadas no INES, com as coordenações dos polos de todo o Brasil, em conjunto com o Núcleo Docente Estruturante do DESU produziram o novo currículo, tanto para o Curso presencial quanto para o Curso a distancia, reafirmando que esse currículo já era debatido no Curso de Licenciatura durante um período considerável de tempo. Pensando, vivendo e debatendo o currículo, foi efetivada, no ano de 2015, a mudança curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia que será abordada no capítulo seguinte.

Vale destacar o que entendemos por Núcleo Docente Estruturante (NDE): órgão consultivo responsável pela concepção e atualização periódica do Projeto Pedagógico do Curso, como também possui a incumbência de conduzir os trabalhos de reorganização curricular, encaminhando para a instância coletiva de deliberação do departamento. Esse grupo teve uma participação ativa no debate e

⁴² O Curso de Licenciatura em Pedagogia a distância foi organizado para atender a 12 polos nas cinco regiões do país, distribuídos, conforme entendimentos com o MEC, sendo assim distribuído: 2 polos por região, sendo 3 no nordeste, com 30 alunos em cada polo, perfazendo o total de 360 alunos.

mudança do atual currículo. Diante da mudança de currículo, tornou-se necessário construir uma equivalência entre as disciplinas evitando, assim, prejuízos para os estudantes no fluxo acadêmico.

Destacamos que o Curso pesquisado apresenta algumas características próprias que o diferem dos demais cursos de Pedagogia que é a sua abordagem bilíngue na educação de surdos. São elas: a Língua Brasileira de Sinais - Libras é a língua de instrução do Curso, utilizada por professores surdos e ouvintes bilíngues ou através de intérprete que propicia a acessibilidade aos alunos surdos ou ouvintes, quando das aulas em Libras ou em Português. A pesquisadora observou que nas disciplinas de Libras, não existe a participação do intérprete.

Por se tratar de um Curso de Licenciatura em Pedagogia, o estágio curricular é parte integrante do processo de formação do licenciado. A Lei nº 11.788/08 define- o como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior” e em outros espaços (BRASIL, 2016). Os estágios, no Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES, se desenvolvem a partir do 5º período, possuindo carga horária de 400 horas, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (Resolução CNE/CP nº 2 de 2015, inciso II, § 1º, art. 13). Existe um Manual de Estágio⁴³, elaborado por uma comissão de 8 docentes do Curso, sendo previsto atualização diante das possíveis necessidades.

Outro aspecto que ressaltar no Curso é o exame vestibular próprio para ingresso na Licenciatura em Pedagogia. Ele intenciona aprovar candidatos surdos e ouvintes que obrigatoriamente apresentem suficiente fluência – nível básico - em Libras. Durante todo o Curso, há presença de intérpretes de Libras/Língua Portuguesa que atuam em todas as atividades pedagógicas, também é disponibilizado apoio extraclasse, atuando junto aos professores orientadores na elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Os TCCs produzidos deverão ser individuais e poderão ser registrados em Língua Portuguesa escrita ou em LIBRAS, em conformidade com as normas fixadas no Manual para

⁴³ O Manual de Estágio, o Manual para Normatização de Trabalhos Monográficos Libras/ Língua Portuguesa e o Manual do Aluno do Curso de Pedagogia estão disponíveis em: <http://www.ines.gov.br/graduacao>.

Normalização de Trabalhos Monográficos em Libras e Língua Portuguesa para auxiliar os estudantes nessa etapa do Curso. Também é indispensável para a conclusão do Curso que o graduando esteja inscrito no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), tenha realizado a prova, tenha sido dispensado ou mesmo tenha justificado sua ausência. Faz-se importante destacar que, de 2006 a 2018, foram diplomados 198 graduandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Ensino Superior do INES.

Sabemos que a pesquisa no ensino Superior é uma prática indispensável, por meio dela, buscam-se respostas aos problemas propostos, introduz os estudantes no universo científico, assim como produz novos conhecimentos. No Curso de Licenciatura em Pedagogia, essa prática está em um crescente, pois existem 18 projetos de pesquisa cadastrados com 21 líderes de grupos e 23 bolsistas. Em relação à extensão, encontramos no Curso 11 projetos cadastrados, com a participação de 12 professores, 2 intérpretes e 14 bolsistas.

O Departamento de Ensino Superior, seus cursos de graduação e pós-graduação e o colégio de aplicação do INES, a comunidade interna e externa, contam com o serviço de duas bibliotecas. Uma afetivamente denominada de “Biblioteca Museu”, por abrigar acervos da memória da educação de surdos de diversos países e do Brasil, fontes documentais preservadas que permitem conhecer o cotidiano do INES desde sua fundação. Esse espaço funciona também como campo de estágio para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, constituindo-se como espaço não escolar. A segunda biblioteca citada oferece aos seus usuários produtos e serviços para o ensino e pesquisa na área da surdez, através dos seguintes serviços: consulta local ao acervo, empréstimos de livros, serviço de referência local e virtual, solicitação de ficha catalográfica, auxílio à pesquisa acadêmica e catálogo online.

Dentro da programação de eventos anuais do Curso de Licenciatura em Pedagogia, destacamos a Jornada de Iniciação Científica; a Semana Pedagógica; o Simpósio de Língua Portuguesa; Setembro Azul (evento iniciado em 2015) e o Curso de Extensão Tradutores e Intérpretes de Libras (TILs)⁴⁴: reflexões contemporâneas .

⁴⁴ Existe uma nomenclatura diversa para denominar os profissionais intérpretes. Assumirei nessa investigação a denominação Intérpretes e Tradutores de Libras.

A Divisão de Assistência ao Estudante (DIASE) é um dos serviços que compõem o organograma do DESU, conforme apresentado no Anexo 6. Cabe a essa Divisão acompanhar as questões administrativas referentes aos programas de apoio ao estudante, que visem ao bem estar e aperfeiçoamento acadêmico; prestar orientação acadêmica aos alunos, com o objetivo de informá-los e colaborar com orientações necessárias ao desenvolvimento satisfatório de seus estudos durante a permanência no curso; promover ações voltadas à participação dos graduandos em atividades de iniciação científica, de extensão, em eventos de natureza artística, cultural, esportiva e recreativa; acompanhar os programas de bolsas sociais, de monitoria, trabalho e extensão aos estudantes.

Para finalizar, será apresentado nos quadros a seguir o quantitativo de estudantes surdos e ouvintes matriculados entre 2006 e 2018, propiciando assim, um panorama da situação dos discentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Quadro 8 - Quadro Geral de Matrículas - 2006-2018

Ano	Vagas Ofertadas	Vagas Preenchidas através Vestibular/Reingresso/Transferência
2006	60	59
2007	60	58
2008	60	49
2009	60	58
2010	60	42
2011	60	55
2012	60	58
2013	60	60
2014	60	61*
2015	60	64**
2016	60	54
2017	60	64***
2018	60	62****
Período 2006/2018(total)	780	744

Fonte: Relatório de Gestão do DESU/INES -2018

(*) 60 (sessenta) alunos oriundos do vestibular e 1 (um) de reingresso.

(**) 3 (três) dos alunos aprovados no Concurso de Acesso (Vestibular) para o ano de 2015 eram ex-alunos do DESU, que haviam sido jubilados por não terem concluído o curso durante o prazo de integralização do mesmo, previsto no Manual do Aluno, e, por isso, já ingressariam em 2015 no 7º período, a Comissão Organizadora do Concurso de Acesso considerou pertinente convocar esse quantitativo, além das 60 vagas previstas originariamente. No entanto, durante o processo de divulgação das listas de reclassificação, houve um equívoco por parte da Comissão Organizadora do certame e uma candidata foi convocada oficialmente além do quantitativo supracitado, totalizando 64 (sessenta e quatro) alunos matriculados.

(***) 4 (quatro) dos alunos aprovados no Concurso de Acesso (Vestibular) para o ano de 2017 eram ex-alunos do DESU, que haviam sido jubilados por não terem concluído o curso durante o

prazo de integralização do mesmo, previsto no Manual do Aluno, e, por isso, já ingressariam em 2017 no 7º período, a Comissão Organizadora do Concurso de Acesso considerou pertinente convocar esse quantitativo, além das 60 vagas previstas originariamente.

(****) 1 (um) dos alunos aprovados no Concurso de Acesso (Vestibular) para o ano de 2018 era ex-aluno do DESU, também na condição de jubilado, ingressando portanto em 2018 no 7º período com aceite da Comissão Organizadora do Concurso de Acesso que também considerou pertinente convocar mais um candidato além das 60 vagas previstas originariamente, totalizando assim 61 vagas. Considere-se também que ocorreu uma transferência externa facultativa, levando em conta a disponibilidade de vagas remanescentes de outros períodos, totalizando-se assim 62 vagas.

Quadro nº 9 - Alunos ativos em 2018.2

Período	Turno	Surdos	Ouvintes	Subtotal	Total
2º	Manhã	4	14	18	39
	Noite	8	13	21	
4º	Manhã	8	9	17	42
	Noite	12	13	25	
6º	Manhã	1	10	11	35
	Noite	5	19	24	
8º	Manhã	4	23	27	83
	Noite	8	48	56	
Cursando mais de uma disciplina em períodos diferentes	Manhã	6	5	11	32
	Noite	11	10	21	
Total		67	164	231	

Fonte: Relatório de Gestão do DESU/INES -2018

Quadro nº 10 - Alunos com matrícula trancada em 2018.2

Surdos	Ouvintes	Total
11	13	24

Fonte: Relatório de Gestão do DESU/INES -2018

Quadro nº 11 - Alunos desligados até 2018.2

Surdos	Ouvintes	Total
123	152	275

Fonte: Relatório de Gestão do DESU/INES -2018

Quadro 12 - Alunos integralizados *até 2018.2

Surdos	Ouvintes	Total
1	2	3

Fonte: Relatório de Gestão do DESU/INES -2018

*Estudantes que já concluíram a Matriz do Curso, porém ainda não colaram grau.

Quadro 13 - Alunos formados até 2018.2

Surdos	Ouvintes	Total
52	159	211

Fonte: Relatório de Gestão do DESU/INES -2018

Dos 744 (setecentos e quarenta e quatro) estudantes matriculados no período de 2006 a 2018, permaneceram 255 (duzentas e cinquenta e cinco), sendo que 231 eram matrículas ativas e 24 matrículas trancadas. Os estudantes formados e integralizados totalizaram 214 (duzentos e quatorze). Do total do Curso de Licenciatura em Pedagogia, dos aproximadamente 63,04% dos graduandos inicialmente matriculados, mantiveram-se matriculados ou se formaram, enquanto que 36,96% evadiram ou foram desligados.

Quadro 14 - Panorama Geral

Meta x Real (alunos ativos + trancados + formados)		
Meta	Realizado	Diferença
744 (100%)	469 (63,04%)	275 (36,96%)

Fonte: Relatório de Gestão do DESU/INES -2018

Segundo o Relatório de Gestão do DESU de 2018, a evasão no Curso está relacionada a diversos fatores, entre os quais aponta alguns: indecisão por parte do estudante em relação à escolha pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia; distância da moradia e/ou moradia localizada em área de risco, associado a condições econômico-financeiras desfavoráveis; dificuldades socioeconômicas (conflitos familiares, desemprego, insuficiência de renda, cuidado com filhos); problemas relativos à saúde; insuficiência de rendimento acadêmico devido a lacunas de formação básica; material didático em Libras ainda insuficiente para os discentes surdos; a norma estabelecida no sistema seriado que restringia o limite de reprovações por semestre; não cumprimento dos prazos estabelecidos no calendário acadêmico e no Manual do Aluno. Frente a essas e outras demandas relacionadas à evasão, acredito ser um campo instigante para investigações, pois conforme visto anteriormente, a porcentagem de estudantes evadidos é significativo. Esses estudos poderão suscitar pistas para novas reflexões e ações relacionadas ao formato do Curso, as práticas pedagógicas, administrativas e de assistência ao graduando.

5.2

Apresentando o campo e seus atores e atrizes

5.2.1

O espaço físico e os recursos materiais do Departamento de Ensino Superior

Conforme já situado anteriormente, o estudo ora apresentado foi realizado no Departamento de Ensino Superior do INES, responsável pelo curso de Licenciatura em Pedagogia. Esse Departamento possui um prédio próprio para suas instalações, na área do Instituto. Foi inaugurado em 2005, no governo do Presidente Lula, pelo Ministro da Educação Fernando Haddad. Essa edificação localiza-se, segundo meu olhar, num local aprazível. Observa-se do lado esquerdo de quem chega ao DESU, uma piscina semiolímpica e ao fundo um campo de futebol society, utilizados pelos estudantes do CAp/INES nas aulas de Educação Física. O campo de futebol é emoldurado ao fundo e pelo lado direito por vegetação de Mata Atlântica, ainda presente no espaço urbano do bairro de Laranjeiras, zona sul da cidade do Rio de Janeiro.

Figura 07



Figura 08



FOTOS DO ARQUIVO PESSOAL GEISE FREITAS DEZ/2019

Figura 09**Figura 10**

FOTOS DO ARQUIVO PESSOAL GEISE FREITAS DEZ/2019

O prédio possui três andares, no primeiro, os espaços utilizados são destinados à secretaria, sala de direção, sala de coordenação, sala de intérpretes, sala de professores e sala da DIASE (Divisão de Assistência Estudantil).

No segundo andar, estão as salas de aula. As turmas são organizadas por período e possuem suas salas específicas, definidas pela relação entre o tamanho das salas e o número de estudantes das turmas. Cada sala de aula é equipada por um computador conectado à internet em banda larga e monitores de TV LCD 42 polegadas, esses equipamentos são utilizados para apresentações de Microsoft Power Point, filmes, vídeos, etc. Também existe em cada sala de aula um aparelho de Datashow para uso do professor em suas aulas, assim como para os estudantes nas apresentações de trabalhos, seminários, etc. Para cada turma são disponibilizadas, pelo Departamento, filmadoras digitais com mídias, normalmente para serem utilizadas nos processos de avaliação em Libras do licenciando. Nesse mesmo andar, próximo às salas de aula e no espaço possivelmente mais movimentado do Departamento, encontra-se o Centro Acadêmico Bilíngue de Pedagogia – CABIP. O Centro Acadêmico está equipado com computador com acesso à internet, geladeira, mesas e cadeiras para reuniões, mural e uma mini biblioteca construída pelos estudantes, através de uma campanha de doações de livros.

Figura 11**Sala do Centro Acadêmico**

Foto retirada do PDI 2012-2018

No terceiro andar do prédio, existe uma sala que foi transformada em um mini estúdio de gravação e edição de vídeos, pois o estúdio do INES atende a toda demanda institucional. Diante das inúmeras ações cotidianas do DESU, o miniestúdio foi uma alternativa viável em reposta às contínuas necessidades do Departamento. O estúdio está equipado com Kit de Chroma Key, câmeras profissionais e semiprofissionais de captura digital de vídeo, 1 computador destinado à edição de vídeo, 2 computadores para o planejamento e roteirização de vídeo, 1 gravador de vídeo portátil para armazenamento e transporte de arquivos com 320 GB, 3 refletores de luz fria e 1 teleprompter. Esse estúdio é utilizado pelos intérpretes e tradutores em Libras na tradução de textos acadêmicos, editais do DESU, avaliações e para os trabalhos de conclusão de curso em Libras dos licenciandos em pedagogia.

Figura 12**Laboratório de Produção Multimídia**

Foto retirada do PDI 2012-2018

O prédio do Departamento de Ensino Superior também possui um auditório com capacidade para 66 pessoas, localizado no terceiro andar do prédio. Ele é climatizado e equipado por computador, tela, amplificador de áudio e microfone e sistema de projeção. É utilizado para as atividades desenvolvidas ao longo dos semestres letivos pelo DESU, como também para eventos com menor número de participantes, promovidos pelos demais departamentos do Instituto.

Figura 13



Auditório do Ensino Superior

Foto retirada do PDI 2012-2018

Além disso, existe uma sala que funciona como laboratório de produção de materiais didáticos, sendo utilizada por professores e estudantes em diversas disciplinas do curso. Esse espaço é equipado com 1 computador conectado ao Datashow, mural para avisos, materiais diversos para construção de jogos, brinquedos e outros materiais, além de 3 mesas amplas com cadeiras para trabalho coletivo.

Figura 14



Laboratório de Produção de Material Didático

Foto retirada do PDI 2012-2018

Ainda percorrendo o prédio do DESU, encontra-se uma sala de estudos para os licenciandos quando da realização de atividades em grupos, individuais ou mesmo de pesquisa. A sala possui mesa de estudo individual e coletiva, 7 computadores disponíveis com acesso à internet e organizados para edição de textos e apresentações.

Após descrever os espaços existentes no DESU, irei caracterizar os atores e atrizes dessa investigação, dispondo-os em 3 grupos: professores surdos e ouvintes e o grupo gestor; estudantes surdos e ouvinte; intérpretes em Língua Brasileira de Sinais.

5.2.2

Os atores e atrizes do estudo

Professores surdos e ouvintes e o grupo gestor

No momento em que caracterizo os atores e atrizes do estudo, aproximo a equipe gestora do grupo de professores, pois os gestores entrevistados são também professores do DESU.

Dos 17 professores entrevistados, 2 deles pertencem ao Quadro de Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do INES e estão cedidos ao Departamento de Ensino Superior, os demais são pertencentes à carreira de Professor do Magistério Superior. A maioria deles é concursada para o DESU/INES, sendo que 1 professor veio transferido de outro estado e passou a compor o quadro de professores efetivos do Departamento de Ensino Superior do INES. Todos os professores entrevistados possuem, como regime de trabalho, a dedicação exclusiva, o que pode colaborar para a valorização do trabalho docente. Evitando, assim, uma carga horária extensa distribuída em diferentes espaços educacionais, motivo que, quase sempre, acarreta prejuízo na qualidade do trabalho docente, como também na qualidade de vida desses trabalhadores.

Os 4 gestores entrevistados, 3 são docentes do Curso de Licenciatura em Pedagogia desde 2014 e pertencentes à Carreira de Professor do Magistério Superior. A primeira diretora do Curso Normal Superior pertence ao Quadro de Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico do INES e encontra-se aposentada desde o ano 2012.

Intérpretes e tradutores em Língua Brasileira de Sinais

Todos os Intérpretes do Instituto Nacional de Educação de Surdos são concursados para a Rede Federal e pertencem ao Quadro da Carreira dos Cargos

Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE possuem carga horária de 40 horas, porém cumprem 30 horas semanais com base em portaria interna. Grande parte dos participantes do estudo acumula outra jornada de trabalho, quer como intérprete ou como professor intérprete, em outras redes públicas ou privadas.

Em relação à formação desses profissionais, verifica-se que 1 possui o ensino médio e está cursando pedagogia os demais são formados em diferentes graduações: Pedagogia, Letras, Letras/ Libras, Tecnologia, Fisioterapia, Biologia, Ciências Contábeis. Nesse grupo, existem 5 profissionais com pós lato sensu em Educação Bilíngue, em Ensino Tradução e Interpretação em Libras; existem, 2 mestres e 1 mestrando em Educação e 1 doutorando em Estudos da Linguagem.

Em um documento elaborado pela equipe dos intérpretes e tradutores em Libras e transformado na Portaria do INES sob nº 597 de 28 de dezembro de 2018, (Anexo 7) consta a estrutura institucional do trabalho desses profissionais. Para melhor atender às inúmeras e diversas demandas e na intenção de garantir um trabalho de qualidade organizaram-se em três equipes de atuação: salas de aula; atividades e tradução. Na equipe de sala de aula, os profissionais atuam em duplas e assumem a interpretação das aulas ocorridas no espaço do DESU ou fora dele. Na equipe de atividades, atuam no contraturno das salas de aula, portanto no período da tarde. São responsáveis pela interpretação de grupos de pesquisa, orientações e defesas de monografia, reuniões internas, reuniões de colegiados, reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE), fóruns, palestras, semanas pedagógicas, entre outras demandas relacionadas ao DESU. E, por fim, a equipe de tradução, esta se responsabiliza em traduzir materiais didáticos e demais documentos do DESU, como editais, informes, convites, etc.

O Departamento de Ensino Superior do INES possui um total de 32 intérpretes, sendo que 19 atuam no Curso de Licenciatura. Como existe um estudante surdocego matriculado no 5º período matutino (referência ao período da pesquisa empírica – 2019.1), torna-se necessária a atuação de 3 guia-intérpretes⁴⁵ específicos para ele, com revezamento de 10 a 15 minutos, enquanto os intérpretes normalmente se revezam de 20 a 30 minutos. Vale destacar, que os guias-

⁴⁵ As pessoas com surdocegueira necessitam de formas específicas de comunicação para terem acesso à educação, lazer, trabalho, vida social, entre outros, faz-se necessário o trabalho do guia-intérprete que é um profissional capacitado possibilitando que a pessoa com surdo cegueira seja independente tanto para se locomover como para se comunicar (Grupo Brasil, 2005). Disponível em <http://www.grupobrasil.org.br> – Acesso em 6 de dezembro de 2019.

intérpretes do estudante surdocego utilizam nessa interlocução a língua de sinais tátil. Essa comunicação é realizada através do contato das mãos da pessoa surdocega com a mão do intérprete.

Estudantes surdos e ouvintes

Os 3 estudantes surdos entrevistados, coincidentemente, cursaram o ensino médio no INES. Um deles estuda no Instituto desde a educação infantil, outro ingressou no INES no segundo segmento do ensino fundamental e o terceiro veio para o ensino médio transferido de uma escola pública de classes de ouvintes.

Um entrevistado cursou o pré-vestibular, também no Instituto, antes do exame vestibular. Os outros dois fizeram o exame para o DESU, após a conclusão do ensino médio e ingressaram no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Dos 4 estudantes ouvintes entrevistados, dois deles concluíram o ensino médio em escolas públicas da baixada fluminense, 1 em escola pública de um município serrano do estado do Rio de Janeiro e um já possuía uma graduação. Foi unânime, no primeiro momento, a busca pelo curso diante da possibilidade de aperfeiçoamento na Libras, inclusive imaginando equivocadamente que o curso de Licenciatura em Pedagogia com abordagem bilíngue formaria Intérpretes. Apenas 3 dos entrevistados não trabalham e, dos 4 que trabalham, 3 são intérpretes em escolas que possuem turmas inclusivas de surdos com proposta de uma educação bilíngue. O que podemos inferir que um número elevado dos licenciandos estuda num turno e trabalham em outro.

6

Descortinando os achados da pesquisa

Eu acho que um professor se torna cada vez melhor quando esse professor se preocupa em saber como o aluno aprende. Não é como ele ensina. É como o aluno aprende. Se você pensa em como o aluno aprende, o professor vai melhorar sua forma de ensinar, porque ele vai, por aí, ao encontro do que o aluno precisa.
(Prof^a. Madrepérola).

Nesse capítulo, serão apresentados e interpretados os relatos dos protagonistas da pesquisa – professores surdos e ouvintes, intérpretes e tradutores em Libras, estudantes surdos e ouvintes e equipe de gestão. Diante dos dados coletados a partir das entrevistas compreensivas (Kaufmann, 2018) enredadas, sobretudo, com as observações em salas de aula e a consulta aos documentos, busca-se elaborar reflexões sobre o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do ponto de vista do currículo formal e das práticas pedagógicas.

Foram construídos, para tratamento dos dados, cinco eixos temáticos a partir das entrevistas dos diferentes grupos dos sujeitos da pesquisa e debatidos à luz das teorias correlatas. São eles:

- a docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia e a aproximação com a educação de surdos;
- apreciações sobre o currículo no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos;
- pensando o processo ensino-aprendizagem;
- saberes docentes para o ofício de professor formador no Curso de Licenciatura em Pedagogia e elementos potenciadores;
- desafios para a formação de professores de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva do bilinguismo (libras/ língua portuguesa) e da educação intercultural.

Sabemos que essa etapa da investigação - a análise dos dados - não é uma etapa simples, não basta apenas o acúmulo dos mesmos, da matéria-prima. Necessário se faz colocar em prática a capacidade analítica do pesquisador. Esse é o momento de fazer os fatos falarem, encontrar indícios, interrogar-se a respeito da mínima frase. (Kaufmann, 2018, p.119). Em função desse contexto, busca-se construir esses entrelaçamentos.

6.1

O que dizem e fazem os protagonistas do estudo

6.1.1

Os professores surdos e ouvintes e a equipe gestora

Eixo I- A Docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia e a aproximação com a educação de surdos.

Em torno dos anos 90, no Brasil, a pesquisa educacional ampliou suas lentes para o espaço da sala de aula, entre os diversos matizes encontrados, ressalta-se o olhar para o trabalho do professor. Em diálogo com o campo da Sociologia do Trabalho, da Sociologia das Profissões e da Sociologia das Organizações, juntamente com a Antropologia e trabalhos da área da Psicologia (TARDIF, 2006, p.113), esses diversos estudos trouxeram contribuições para investigar o trabalho dos protagonistas da escola, sobretudo os docentes.

No entanto, investigar um Curso de Licenciatura em Pedagogia com abordagens para a educação de surdos torna-se uma empreitada bastante complexa. Deparamo-nos com múltiplas facetas nesse Curso, dentre elas, podemos destacar a discussão em relação à aproximação dos docentes com a educação de surdos, enumerando-os em três grupos.

O primeiro deles compõe-se dos professores aprovados no Concurso Público de 2014 para preenchimento do cargo de professor do Ensino Superior. Embora possuíssem títulos de doutores na área para a qual concorreram, em sua maioria, não apresentava conhecimento prévio ao entrar no campo da educação de surdos. Não possuíam conhecimentos e vivências com a surdez e seus modos de ensinar e aprender.

O segundo conjunto de professores que destaque possuía experiências com grupos minoritários, excluídos socialmente, tornando-se mais próximos inicialmente do debate e das práticas pedagógicas na educação de surdos.

E, por último, em menor número, aqueles docentes que chegaram ao Curso trazendo conhecimentos acumulados na área da surdez, somando-se aos que já faziam parte do quadro efetivo de docentes, desde 2006, ano da implantação do Curso de Licenciatura em Pedagogia e os docentes surdos aprovados no Concurso de 2014. Torna-se visível nos depoimentos abaixo essas diversas características dos docentes.

[...] “Eu fiz concurso pra cá porque eu tinha acabado de defender o doutorado, estava fazendo vários concursos para ensino superior, e o concurso daqui apareceu [...]. Eu nem sabia que existia faculdade aqui dentro, nem sabia que existia Ensino Superior. Então eu me aproximei da educação de surdos ao chegar ao INES, até então, não tinha relação nenhuma.” (Prof. Rubi).

[...] “Sou pedagoga, e sempre trabalhei com grupos em situações de vulnerabilidade social, sistema socioeducativo, crianças em abrigos, em situação de rua... Então, assim, eu sempre fui uma pessoa muito fascinada para lidar com os diferentes, e então eu entendia a surdez assim também. Uma amiga falou assim: “ah! Você vai se dar muito bem no INES”. - Por quê? - “Porque você tem um apreço tão grande às diferenças, e no INES você vai virar surda ortodoxa, os surdos vão acreditar em você, porque você tem um respeito muito grande por essa questão da identidade do outro, pela forma de ser do outro”. E aí foi assim. Lembro até que nas primeiras vezes era um entendimento no olhar, uma interpretação no olhar.” (Prof.^a. Turmalina)

[...] “Eu comecei a dar aula para surdos em 1991, quando eu me formei no Ensino Normal. [...], eu comecei a conviver muito com os surdos adultos, e passei a passear com eles e viajar, ir para cinema, para tudo quanto é lugar, os surdos iam pra minha casa, eu ia pra casa deles e fiz muitas amizades, então eu aprendi LIBRAS usando. Eu nunca fiz curso de LIBRAS. [...] tenho habilitação para uso e ensino de LIBRAS no ensino superior pelo Prolibras⁴⁶. [...] Em 2014, quando eu fiz o concurso aqui para o INES, já estava terminando meu doutorado, durante esse tempo eu fiz pedagogia, mestrado e doutorado. Eu queria formar professores de surdos, então essa Faculdade aqui foi o ideal porque eu estou em uma Faculdade de Pedagogia que vai formar também professores de surdos.” (Prof.^a Alexandrita).

[...] “Até chegar a ser professor formador eu tive um percurso com ouvintes. Comecei a trabalhar com ouvintes em 1978, na disciplina de Língua Portuguesa [...] Eu jamais pensei em trabalhar na minha vida com surdos, tá? Eu vim trabalhar com surdos em 1988 por um mero acaso. Eu era professora de uma Escola Estadual, no Ensino Médio, noturno e aí me caiu nessa escola, por acaso, uma turma inteira de adultos surdos que foram fazer o Ensino Médio. [...] A princípio foi um estranhamento muito grande. A turma era fruto de uma grande conquista porque eles não tinham ensino de segundo grau em lugar nenhum e tinham lutado muito para conseguir que a escola recebesse aquela turma, só de adultos surdos. Então me deparei com um grupo, muito, muito a fim de aprender a Língua Portuguesa e com uma garra muito grande, com um esforço enorme... Então comecei a gostar e fui fazer meu mestrado, meu doutorado, vim pra cá, fiz o concurso para o INES e comecei a trabalhar em 1991. Vim para o INES trazendo uma pequena experiência com surdos. E aí depois do doutorado é que comecei a me interessar em ser professora do ensino superior. [...] Em 2007, quando eu comecei a trabalhar no DESU, eu já tinha uma longa trajetória como professora de ouvintes e de surdos. Então, eu me sinto muito bem nesse lugar de formadora porque eu trouxe uma experiência muito grande”. (Prof.^a Esmeralda).

⁴⁶ Prolibras – Programa Nacional para Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/ Língua Portuguesa. O Prolibras é exame realizado anualmente, por meio de Chamada Pública, a partir de 2011 a realização esteve sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Contudo, desde a 6ª edição, em 2015, esse exame foi suspenso pelo MEC por compreender que esgotou os 10 anos definidos no Decreto nº5626/05.

A Professora Esmeralda provavelmente referiu-se à “*experiência*”, não baseada no acúmulo de informações, mas conforme compreende Larrosa (2002, p.21), a partir da relação com o outro, com o mundo e até mesmo conosco. A experiência é o que nos passa, nos toca e nos acontece. Trago nesse estudo os depoimentos dos protagonistas do Curso de Licenciatura Bilíngue. Início com a confirmação da importância da arte de apresentar sua própria trajetória como afirma a Prof.^a Granada.

[...] “eu acho que eu falei tudo. Foi bom para fazer essa revisão, falar dessas coisas para mim, da minha experiência, isso foi bom. Mas acho que eu fui falando... as narrativas também servem para olhar para a gente.” (Prof.^a Granada).

Além de fortalecer a nossa própria consciência do processo vivido, somos levados a refletir sobre a profissão docente e sobre a formação que os docentes formadores vêm recebendo, nos seus cursos de graduação e de pós-graduação, refletindo no seu trabalho cotidiano. Esses questionamentos estão muito presentes nos depoimentos desses professores.

Sabemos que não é estático o papel da educação no contexto social e que suas atribuições vão se modificando a partir das transformações existentes. Cunha (2018) defende a ideia de que, ao refletir sobre o trabalho docente, necessita-se pensar no papel da educação escolarizada, sendo essa o único espaço legítimo para socialização dos conhecimentos historicamente produzidos. Gatti (2003) corrobora com essa ideia ao afirmar que o trabalho do professor, além de ter uma importância econômica, possui papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino formal constitui, há mais de dois séculos, a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. Nesse estudo, estamos nos referindo à educação superior, diretamente às universidades e instituições que ministram cursos de Pedagogia e problematizando a formação recebida pelo professor formador.

Na formação dos professores entrevistados, provavelmente encontram-se marcas do modelo de professor erudito, responsável por transmitir informações irrefutáveis, cartesianamente ratificadas pela racionalidade da ciência. Sendo assim, o fato de o professor dominar um campo de saber lhe dava a base da formação e do desempenho docente. Cunha (2018, p.7) ressalta que, nos dias atuais, encontramos professores que utilizam recursos das novas tecnologias,

muitas vezes, em substituição a antigos recursos, exemplifica com o uso do *PowerPoint* em substituição aos *slides*. Entretanto, mesmo com uso de tecnologias atualizadas, observa-se o caráter de transmissão do conhecimento fortemente presente. Ao refletir sobre a docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia, encontramos uma herança do pensamento da ciência positivista refletida em diversas práticas pedagógicas. Talvez não sejam escolhas individuais desses docentes, mas práticas culturais legitimadas socialmente pelas instituições, aprendidas por eles enquanto estudantes universitários e reproduzidas em suas práticas docentes de formador, conforme podemos observar nos depoimentos a seguir:

[...] *“Eu sou muito formado nessa coisa né, texto, ler, texto, aula expositiva. Eu tenho fama de ser um professor rigoroso aqui dentro [...] Eu nunca usei PowerPoint, por exemplo. Achava até engraçado, em concurso, as pessoas virem com aula em PowerPoint. Nunca assisti na minha vida inteira acadêmica, a uma aula com professor usando PowerPoint ou slides. [...] O INES, o DESU, me forçou a usar outras ferramentas para ensinar.”* (Prof. Rubi).

[...] *“Eu acho que nos cursos de Pedagogia, sobretudo, a gente ainda tem uma oferta de uma formação muito tradicional. Eu fico horrorizado, por exemplo, quando na terceira semana de aula, eu entro na sala e os alunos já estão ocupados ou anunciando que passaram atividades do tipo seminários, essa é uma carga muito forte de processos avaliativos”.* (Prof. Topázio)

Ao rever a fala do Prof. Rubi e nos debruçarmos sobre a da Prof^a Opala, a seguir. [...] *“penso que tem que ser um professor formador que aposte na sua auto reflexão.[...] E eu fui me dando conta de coisas que eu não sabia antes.”* (Prof^a Opala), encontramos nesses fragmentos de entrevistas, indícios de que o Curso de Licenciatura em Pedagogia é um espaço favorável à formação do docente. Uma vez que esse Curso possui um caráter bilíngue - Língua de Sinais/ Língua Portuguesa - expresso no seu cotidiano escolar, nas relações interpessoais e, sobretudo, nos processos de escolarização. Torna-se para a maioria dos docentes iniciantes, tanto os que iniciaram sua docência concomitante com a fundação do Curso, quanto os provenientes do concurso realizado em 2014, um cenário bastante diferente em relação as suas práticas docentes anteriores. Percebe-se um entrecruzamento entre o sujeito formador com aquele que se forma dia a dia, no exercício da profissão docente. Nóvoa (2014) considera nos seus estudos sobre os professores que estes são ao mesmo tempo, objetos e sujeitos de formação.

Quando refletimos sobre o trabalho docente, devemos ter em mente que este é resultado de uma relação humana. Tardif (2006, p. 117) nos lembra que qualquer trabalho humano corresponde a uma atividade instrumental. Essa ação, através de técnicas, busca transformar o objeto ou cenário visando a um resultado. Sendo assim, o trabalho docente está relacionado a um trabalho instrumental. Observamos, então, no campo educacional, uma relação instrumental da pedagogia com o ensino, presente sempre no trabalho docente. Concomitante ao trabalho instrumental diante de uma intenção determinada, o trabalho docente é produzido nas relações interpessoais, professor x estudante, estudante x professor. No entanto, o fato de estar voltado para os indivíduos, favorece o exercício da ética, sobretudo na relação da sala de aula, em atitudes que priorizam a equidade de atuação entre os estudantes. Esse aspecto do trabalho docente é percebido nos depoimentos das professoras Ametista e Madrepérola.

[...] *“dou aula para surdos e ouvintes na mesma turma. Eu ficava me questionando, porque não dava aula em Libras, para mim foi muito difícil eu não dar aula em Libras. Muito difícil isso para mim, eu me cobrava: como que eu não estou dando aula em Libras? E na avaliação final de uma turma muito querida (eles terminaram ano passado), uma aluna falou assim: “professora, eu ficava tão irritada às vezes com a atenção que você dava para os surdos, porque você parava tudo para falar com eles. Depois ela falou: “Você está certa”. Isso aqui é um contexto bilíngue, os surdos estão aqui. Ela falava: “incrível como você dava essa atenção aos surdos, eu ficava impressionada. “Irritada às vezes, mas também impressionada como você parava tudo”. E eu me cobrando, achando que eu não estava dando atenção para eles. Então é bacana você ouvir isso, fazer essas avaliações e ver esse olhar do outro, porque eu me cobro muito, isso me incomodava bastante, eu não ficar o tempo todo falando em Libras.” (Prof.^a Ametista).*

[...] *“como é que eu vou fazer com língua de sinais e com língua portuguesa, vou encontrar exatamente isso. Nessa turma eu vou encontrar gente que sabe língua portuguesa porque é nativo, gente que não sabe nada porque nunca ouviu a língua portuguesa, gente que sabe um pouco, gente que sabe um pouco mais porque estudaram, e eu vou ter que lidar com isso. Quer dizer, lidar com essas diferenças é uma coisa que eu sei fazer. Isso me motivou muito e deu muito certo.” (Prof.^a Madrepérola).*

Destaco também o universo humano no qual a docência está envolvida, os modos de ensinar e aprender variam conforme cada estudante e cada professor. Um professor não possui a potência de ensinar um estudante que não deseje aprender ou mesmo não gosta do modo dele ensinar. O objeto do trabalho docente que é o ensino foge sempre do controle do trabalhador, não é muito claro, torna-se envolto em subjetividades, pois está relacionado às singularidades humanas e

sociais. Concorde com Tardif (2006) quando ele ressalta que o professor não é um trabalhador que se satisfaz em aplicar técnicas e cumprir tarefas previamente institucionalizadas. Ele é sujeito do seu próprio trabalho e ator de sua pedagogia, pois é ele que constrói, que dá corpo e significado nas inter-relações com seus estudantes. O que podemos reiterar a partir do depoimento da Prof^a. Pedra da Lua.

[...] *“Cada turma que você pega é uma turma com similitudes, com diferenças, com experiências diversas. Você tem que construir a partir da fotografia que você fizer daquela turma. Cada ano é completamente diferente. No primeiro, segundo encontro você tem que perceber que grupo é, puxa um assunto, vem aqui e aí você vai e constrói a sua dinâmica nos próximos quatro meses. Portanto isso é disposição para o outro e o senso de alteridade é saber que aquele outro está ali, diferente e que não é um aluno passivo.”* (Prof^a. Pedra da Lua).

Eixo 2 – Apreciações sobre o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A palavra “currículo” de imediato parece-nos familiar, encontramos na mídia em propagandas como, por exemplo, divulgando a BNCC⁴⁷, em conversas de família, onde muitas vezes menciona-se sobre um currículo forte ou fraco na educação dos filhos; nas escolas entre professores, gestores, estudantes; nas reuniões de pais; enfim, em espaços escolares e fora da escola. Entretanto, se pararmos para examinar essa expressão, deparamo-nos com uma infinidade de significados. Currículo pode significar os documentos oficiais do Ministério da Educação que determinam a organização do caminho formativo dos cursos; o que acontece nas salas de aula; a grade curricular com disciplinas, atividades e carga horárias; conjunto de ementas e programas das disciplinas de muitos cursos de formação de professores. No entanto, Lopes e Macedo (2011, p.19) destacam que, mesmo diante da polissemia do termo currículo, existe uma particularidade entre eles, carregam a ideia de organização, prévia ou não, de experiências, situações de aprendizagem realizada por docentes, redes de ensino que são responsáveis por colocar em prática um processo educativo. Porém, mais importante do que buscar as significações de currículo, é compreendê-lo, situando-se nos discursos do currículo, capazes de expressar reflexões sobre qual conhecimento que importa, quais intenções do currículo, que tipo de docentes se propõe formar,

⁴⁷ BNCC- Base Nacional Comum Curricular é um documento normativo que define o conjunto de aprendizagens fundamentais necessários que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

contextualizando o curso de formação de professores, quais ideologias perpassam, que identidades ele carrega.

Retomando ao campo empírico do estudo, vale informar que o Curso Normal Superior no INES foi o curso autorizado inicialmente e no seu primeiro Plano Político Pedagógico estava inserido o currículo, que analisaremos em seguida. Esse currículo foi elaborado para atender à demanda da criação do Curso. No mapeamento curricular do Curso Normal Superior do INES, (Anexo5) observa-se a elaboração de 8 eixos, ao longo dos 8 semestres do Curso, são eles: reconstruindo a trajetória educativa; construindo olhares sobre o cotidiano escolar; estudando a profissão docente; compreendendo relações ensino-aprendizagem no trabalho pedagógico; inter-relacionando trabalho escolar, trabalho docente e proposta pedagógica; construções e reconstruções da prática pedagógica; reconstruindo a trajetória da formação; discussão de propostas metodológicas. Sendo que cada semestre possuía um eixo norteador que dialogava com as disciplinas elencadas e ministradas semestralmente.

Em entrevista com a Prof^a Cristal, primeira gestora do Curso Superior implantado no INES em 2006, ela conta-nos sobre a construção do primeiro currículo.

[...] “Diante da autorização para funcionamento do Curso Superior no INES, foi preciso fazer um projeto, inclusive até com o perfil profissional dos concursados. E aí não sabíamos por onde começar... pede pra um, pede pra outro... e nada! Só uma observação! Você lembra quando estávamos fazendo o currículo do INES e vinham curriculistas falar, mas não conseguíamos chegar a lugar nenhum? Você lembra isso, né? Mil reuniões, falávamos de mil currículos, mas não nascia! Então! A nossa reunião ameaçou ficar desse jeito e eu cortei! Eu cortei e falei que precisava de um currículo de um curso que já tinha sido avaliado com excelência “A”. A professora X que fazia parte do grupo justo com umas 6 ou 8 pessoas, era orientanda de uma professora da Universidade Federal de Pelotas/RS e essa professora gentilmente disponibilizou o curso dela. Não tinha nada a ver com o nosso, mas deu pra gente entender as partes que compõem um currículo avaliado com excelência “A” pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação. (SESU/MEC). Usamos como roteiro e preenchemos com conteúdos nossos. Não tinha nada a ver um curso com outro. Um era de Pedagogia para ouvintes e o outro falava de surdez. Fizemos tudo novo, mas fomos seguindo com o roteiro e fomos construindo...aí foi ficando bom, tão bom que foi avaliado com excelência “A”. Isso nós criamos, é típico da singularidade do INES. A ideia foi nossa de fazer um currículo onde as disciplinas conversassem horizontalmente e verticalmente para fazer a interdisciplinaridade, eu aqui, ficava de noite e vai combinar aqui, conversar ali...foi difícil!” (Prof^a Cristal- primeira gestora do Curso).

Em relação à interdisciplinaridade do currículo podemos observar as palavras da Prof.^a Opala:

[...] “Tinha uma coisa interessante que era a perspectiva de ser um currículo com atravessamento das disciplinas, mas desde que eu entrei eu falo para eles assim: “olha só pra gente fazer com que o currículo de fato fosse transdisciplinar a gente precisava começar e encerrar o semestre fazendo esses entrelaçamentos”. Eu defendia que a gente tivesse uma reunião no auditório com os alunos abrindo o semestre, explicando qual era o tópico daquele semestre, qual era a proposta, apresentar cada disciplina, e ao final do semestre fazer algo parecido. Pelo menos um fechamento, para que houvesse uma percepção de atravessamento mesmo desses conteúdos, mas isso não aconteceu. Não podia ficar por conta dos alunos. Eu fazia essa defesa, mas ninguém nunca prestou atenção no que eu falava.” (Prof.^a Opala).

A partir do estudo inicial do mapeamento desse currículo, observa-se que as disciplinas em seus eixos norteadores talvez não produzissem, no decorrer do Curso, conhecimentos teóricos e práticos de formação inicial, sobretudo, para a atuação na Educação Infantil. Observo que são apresentadas no currículo em número reduzido dificultando assim, a ampliação de conhecimentos relacionados à primeira etapa da Educação Básica, enquanto os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pareceu-me contemplado. Em relação aos conhecimentos da educação de surdos, busca-se atender às demandas de início do Curso. A interdisciplinaridade, por sua vez, foi um aspecto inovador do currículo, contribuiu com um movimento interessante, conforme observamos na narrativa da Prof.^a Opala, apresentada acima. No entanto, refletindo em qual “discurso sobre currículo” (Silva, 2011) ele está inserido, percebe-se que foi elaborado para atender à demanda de implantação de um Curso, seu aspecto de organização se faz presente, porém não diria que se relaciona unicamente com o discurso de currículo tradicional, ele vai mais além, ao propor um entrelaçamento entre os conteúdos, provocando novas possibilidades de ensinar e aprender. Todavia o Normal Superior não chegou a concluir seu ciclo formativo dos oito semestres. No mesmo ano que iniciou suas atividades, passou a vigorar a Portaria nº 942 de 22 de novembro de 2006 (Anexo 7), que determinava a transformação dos Cursos Normais Superiores de todo o país em Cursos de Pedagogia, licenciatura. Sendo assim, tornou-se necessária a reformulação do Currículo para o Curso de Pedagogia, licenciatura. O mapeamento desse novo currículo encontra-se no Anexo 8.

Conforme apresentado no capítulo anterior, foi instituída uma comissão para elaborar o currículo para o Curso Bilíngue de Pedagogia.

O texto abaixo nos ajuda a compreender os princípios existentes na construção do currículo do Curso de Pedagogia, licenciatura:

O currículo continuou buscando a interdisciplinaridade e voltados para os princípios de integração, trabalho e acordo coletivo, autonomia, cooperação e solidariedade. Acreditando-se que esses princípios garantam alta qualidade para um currículo, por mobilizarem processos formativos flexíveis e reduzirem isolamentos entre (co) participantes, tornando, portanto, mais fértil a trajetória de formação básica do Pedagogo. Respeitadas orientações das atuais Diretrizes expressas em seu artigo 6º, quais sejam as de priorizarem-se Núcleos de Estudos Básicos, de Aprofundamento e Diversificação de Estudos e de Estudos Integradores, pensou-se também em encontrar possíveis respostas e soluções para o corte, para a indesejável cisão entre teoria e prática, entre o pensar e o fazer. (SOBREIRA, H; CICCONE, M. M. C; FRANCO, M.p.15, 2006).

Mais uma vez o aspecto organizacional reflete-se no currículo elaborado para o Curso Bilíngue de Pedagogia ao atender à exigência de uma legislação, o que provavelmente o distancia de um discurso crítico em relação à interlocução dos conhecimentos e seus modos de ensinar e aprender. Para Silva (2011), os discursos sobre o currículo, os conhecimentos e os saberes dominantes, acabam por se concentrar em questões técnicas. Lopes e Macedo (2011, p.26) complementam a ideia da técnica acrescentando que a dinâmica curricular envolve dois momentos - sua produção e implementação - dando um caráter científico à sua elaboração e que os insucessos são decorrentes de problemas de implementação e recaem sobre a instituição pedagógica e os docentes.

Retomando a compreensão no que diz respeito à reelaboração do currículo nos moldes das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia do INES, surgem alguns questionamentos. Será que essa reelaboração estava a serviço da reprodução de ideias colonizadoras⁴⁸? Ou, talvez seja o espaço para aproveitar as brechas⁴⁹ e desenvolver uma educação de surdos em nível superior, há tempos reivindicada?

⁴⁸ O sentido do termo nessa discussão não se restringe à ideia de relação política, amplia-se no sentido das afirmações de verdades absolutas universais, fortalecendo as relações de poder e impregnando os modos de “saber e do ser” dos povos subalternizados. Para maiores conhecimentos ver: BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial- Revista Brasileira de Ciência Política, Nº 11- Brasília, Maio/Agosto de 2013.

⁴⁹ Para Wash (2016, p.69), as brechas são as consequências, em grande medida, da resistência e da insurgência dos movimentos sociais. Nesse contexto, insere-se a luta do movimento surdo desde a década de 90.

Encontramos nos depoimentos abaixo a relevância desse Curso de Formação, nos ajudando a pensar a utilização das brechas, conforme Catherine Walsh (2016) nos instiga.

[...] “Eu acho fundamental. Eu acho importante, acho que é um ganho, uma conquista desse movimento. Não sei se algum dia a gente vai conseguir mudar a educação de surdos no Brasil e fazê-la superar todos os problemas que nós temos. Isso é o campo ideal. Mas o ideal existe para a gente se movimentar procurando por ele, e cada passo a gente vai melhorando algumas coisas, e vai vendo quais são os problemas que permanecem. Só que eu penso que se a sensibilização às outras licenciaturas, pensando que a disciplina de LIBRAS é obrigatória em todas as licenciaturas, nós temos a oportunidade...” (Profª Opala).

[...]”ele tem a grande novidade de ser um curso que pensa a educação de surdos. Eu acredito que em nenhuma outra Faculdade de Pedagogia tenha como foco, como nós temos a educação de surdos. Claro que quem se forma aqui vai poder dar aulas para alunos ouvintes, mas o foco é a educação de surdos.” (Profª Esmeralda).

[...] “a experiência que tenho nesses anos, acho que ela é mais forte, mais formadora do que o próprio currículo. [...] Estou falando dos alunos, mas para o professor regente, do meu ponto de vista, acho que dificilmente se tem uma experiência tão rica! É muito rico! É muito rico existencialmente, não só politicamente, academicamente. Você está em uma fronteira o tempo inteiro e uma fronteira assim! Porque uma fronteira até do ponto de vista territorial é bem mais clara. Daqui pra cá é Paraguai, daqui pra lá é o Brasil. Você está em situação de fronteira nas relações pessoais e na busca de estratégias, não para resolver, mas de saídas dos conflitos, acho que é que é uma experiência muito rica!” (Profª. Pedra da Lua).

Ao final do ano de 2006, no INES, foi realizado um concurso público para o provimento do cargo de Professor do Magistério Superior. Nesse intervalo de tempo, o Curso funcionou conforme nos conta a Prof.^a Madrepérولا:

[...] “Eu comecei aqui quando o curso abriu, como professora contratada, eu e umas seis pessoas, e meses depois, no mesmo ano (2006), final do ano – acho que foi em novembro – foi o concurso pra efetivo. Enfim, eu tenho a mesma idade do curso. Estou aqui desde o primeiro dia de aula”. Com a chegada de novos professores efetivos, aprovados no concurso público, em 2007, alguns dos quais já atuavam desde a implantação do curso, como contratados, o currículo que vigorava foi praticado. Porém, com o decorrer dos semestres, com o movimento cotidiano do curso e das práticas pedagógicas, esse currículo passou a ser alvo de discussões. Enquanto de um lado professores valorizavam a qualidade de sua elaboração, como nos diz o professor o Profº Topázio: “um currículo interessante; pós-moderno; um currículo que procurava fazer mais... em uma única disciplina

tentava incorporar saberes de diferentes disciplinas,” por outro lado apontavam lacunas em relação à proposta de formação do Curso de Pedagogia Bilíngue, por exemplo; “no currículo antigo não se procurava formar o professor bilíngue porque a gente não oferecia as disciplinas que tornavam esse indivíduo um professor bilíngue. Pelo contrário, a gente selecionava pessoas bilíngues para entrar no Curso.” (Prof^o Topázio).

A Prof^a Pérola apresenta essa mesma perspectiva, apresentando pontos positivos e fragilidades no currículo.

[...] “O primeiro currículo de 2006, eu acho que ele contemplava a área da surdez, mas não contemplava a área da pedagogia. Então a gente tinha um currículo do curso de pedagogia que não tinha didática, que não tinha avaliação, que não tinha legislação da educação, então ele deixava muito a desejar na área da pedagogia.” (Prof^a. Pérola).

No currículo em pauta existia o espaço bilíngue, mas sem operacionalizar teoricamente com os conhecimentos de formação bilíngue, conforme nos conta a Prof.^a Esmeralda: *“Não tinham Libras! Imagine, numa faculdade de Pedagogia Bilíngue, não ter Libras é um negócio muito estranho, né! Não tinha Libras, não tinha Português como L2. A gente sabe que isso é absolutamente necessário.”*

Por ser um currículo que atravessava os conhecimentos e com um formato pouco convencional foi compreendido por alguns docentes como *“pouco direcionado para quem fosse pegar uma sala de aula; suas disciplinas possuíam nomes bem rebuscados; parecia confuso; as disciplinas eram difíceis de entender, a gente tinha que ir nas ementas.”* (depoimentos de professores entrevistados) Acredito que esses estranhamentos surgiram pois o currículo em alguns aspectos não se identificava com a lógica hegemônica presente nos processos formativos da maioria dos Cursos de Pedagogia. Lopes, (2006), argumenta que toda a proposta de um currículo nacional, nesse caso, construído a partir das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, possui intenção de homogeneidade. Sendo que essa homogeneidade de padrões comuns e de saberes básicos universais, quando não aparecem, podem causar estranhamentos.

No ano de 2007, os professores efetivos do Curso de Pedagogia Bilíngue já possuíam o desejo de reformular o currículo existente, conforme argumentos apresentados anteriormente, porém questões estruturais os impossibilitavam dessa mudança.

[...] “Então, todo mundo que entrou de 2007 em diante queria fazer mudanças de currículo, mas não podia porque o Curso estava autorizado pelo MEC, mas ainda não tinha passado pelo reconhecimento. O reconhecimento se deu em 2011. Então, só após o reconhecimento é que pode mudar o currículo. Então tivemos que esperar, não tinha outro jeito! Não adiantava a gente sonhar com um currículo diferente.” (Prof.^a Esmeralda).

No ano de 2012, o INES/DESU conquistou o Curso de Pedagogia Bilíngue na modalidade a distância, como uma das ações do Plano Viver sem Limites, conforme já apresentado anteriormente. Diante desse novo compromisso, foi necessário organizar o currículo para esse Curso. Sendo assim, os esforços foram voltados também para a intenção de reformulação do currículo do Curso presencial. Inicialmente foi feita uma reorganização do currículo pelos docentes do Curso de Pedagogia presencial e, após a materialização do currículo proposta, foi apresentado, discutido e reorganizado em duas reuniões com a participação dos docentes do Curso presencial e com a presença dos coordenadores dos 12 polos do Curso de Pedagogia a distância. Sendo assim, esse currículo passou a atender as duas modalidades do Curso de Licenciatura em Pedagogia – presencial e a distancia. O depoimento abaixo, ilustra esse processo.

[...] “Ocorreram porque no momento que nós fomos reconhecidos, ao mesmo tempo entrou a educação a distancia, então fizemos entre nós aqui. Éramos exatamente 7 professores efetivos. Os outros eram todos contratados, entravam, saíam, entrava, saíam... era uma loucura! E então falamos assim, chegou a hora da gente fundar o currículo, vamos convidar os futuros coordenadores de polo e democratizar nossa discussão porque eles vão executar o currículo também, né? Convidamos a Prof^a Sueli Fernandes⁵⁰ e todos que na época seriam os coordenadores de polos, eles vieram. Tivemos duas grandes reuniões com eles, discutimos o currículo e mudamos junto com eles. Inclusive eles fizeram ementas e tudo. [...] Esse é o terceiro currículo, então quando os professores novos chegaram, no NDE (núcleo estruturante) algumas discussões foram travadas e algumas mudanças foram sendo efetuadas. Não foram tantas assim, basicamente o que a gente tinha discutido com os coordenadores de polos. Eles ficaram felicíssimos!” (Prof.^a Esmeralda).

A seguir apresentamos considerações de professores mobilizados nas discussões para a mudança do currículo desde os anos de 2012.

[...] “Esse currículo de 2015, ele atende a essas necessidades da área da pedagogia, e eu acho que ele também atende às necessidades da área da surdez, do bilinguismo. A gente tem estudos culturais, tem várias disciplinas de educação

⁵⁰ Professora do Setor de Ciências Humanas e do Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisadora na área da Educação Bilíngue para Surdos, Estudos Surdos e Letramento. Ensino de Português como segunda língua para surdos e Educação Especial.

bilíngue, tem a LIBRAS em cinco períodos, apesar de os nossos alunos entrarem com conhecimento de inicial a intermediário de LIBRAS, eles têm um reforço aqui com vários períodos, então eu acho que agora a gente tem um currículo que atende a essas duas grandes áreas. Que é a pedagogia e que é a área da surdez, que estão entrelaçadas no nosso curso.” (Prof.^a Pérola).

[...] “O curso é de Pedagogia, eu sou professor da área de Letras. Eu tenho a impressão de que esse curso está mais aplicado, mais voltado para a prática pedagógica, do que o anterior. Minha intenção inicial não é muito aplicada, eu não tenho uma perspectiva muito aplicada de conhecimento. Eu estou discutindo, acho que um professor bem formado, com discussões, com problemas na cabeça, ele vai encontrar as práticas pedagógicas e didáticas dele.” (Prof.^o Quartzo).

Em 2015, a partir da Proposta Pedagógica Curricular de 2013, foi elaborado um novo documento entrando em vigor no mesmo ano, voltado para orientar a modalidade da Educação a Distância que iniciou suas atividades no mencionado ano. Foram acrescentadas ao currículo, as disciplinas de Educação Bilíngue, Estudos Surdos, Libras, Língua Portuguesa (como primeira e segunda língua), entre outras que imprimiam um diferencial ao curso - a abordagem bilíngue Libras/ Língua Portuguesa escrita. Em 2016, ampliou-se a discussão dessa proposta no Núcleo Docente Estruturante – NDE – culminando com pequenos ajustes no currículo de 2015.

(Anexo 9)

Diante da mudança curricular realizada em 2015, e dos pequenos reparos realizados até 2017, foi construída uma tabela de equivalência entre as disciplinas com a intenção de adequar o fluxo dos discentes do Curso. Conforme mencionam as professoras Ágata e Hematita que à época fazia parte da equipe gestora.

[...] “Ficou a matriz antiga e a nova junta, com os alunos cursando a antiga. Aí um grupo de professores foi fazendo as equivalências porque no final os alunos tinham um monte de estudo dirigido para fazer, pois não tinham cursado essas novas disciplinas. Então ficou um caos até que a gente conseguiu fechar... “Olha, essa corresponde a essa, então você pode cursar essa”. Aí fomos diminuindo os estudos de caso, informatizando, e hoje o Curso está com uma única matriz.” (Professora /Gestora Ágata).

A Professora Hematita também fala do trabalho de equivalência realizado.

[...] “Eu participei do mutirão, assim, de três meses que foi mais intenso durante um mês, analisando mais de cem casos de alunos que teriam que fazer essa migração. Compatibilizando esses currículos. [...] Eu acompanhava e analisava caso a caso. Acompanhando se era melhor para o aluno migrar para o currículo novo, ou se manter no antigo e fazer estudo dirigido das disciplinas que faltassem.” (Professora Hematita).

Vale ressaltar que a equipe de gestão do Departamento de Ensino Superior do INES entrevistada foi a terceira nomeada desde que o diretor geral assumiu a gestão do Instituto (2015-2019). A primeira gestora do Departamento não pertencia ao corpo docente do Instituto, permaneceu no cargo em torno de 1 ano; possuía práticas contrárias à maioria do grupo de funcionários, professores e estudantes, diante dessas incompatibilidades não permaneceu no cargo. [...] *“a gente teve um processo muito desgastante com essa gestão e ela veio a sair. Até porque o grupo fez uma força muito grande.”* (professora/gestora Hematita) O vice diretor assumiu. Ele também não era do quadro e foi uma prática de nepotismo do Diretor Geral do INES, permanecendo no quadro por 3 meses. A gestora entrevistada, professora do DESU, assumiu por força do grupo, na intenção de evitar a nomeação arbitrária de mais uma chefia estranha ao departamento. Permaneceu durante os últimos 3 anos da referida gestão.

A seguir, retornaremos à análise do currículo. Ao examinar o currículo atual ou a matriz curricular, conforme denominada no Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura do INES de 2017 (Anexo 10), observa-se a continuidade do olhar técnico encontrado na elaboração do currículo de 2006. Percebe-se que, nesse caminho traçado, existiram lacunas nos debates acadêmicos, não deixando claro o campo do discurso⁵¹ no qual está inserido. Será no campo tradicional? No campo crítico? No pós-crítico? E quais significações o currículo carrega? Para Silva (2011, p.16), o currículo, além de ser uma questão de conhecimento, é uma questão de identidade. Dependendo do discurso do currículo assumido, ele carrega diferentes compreensões. No discurso tradicional, o currículo é pensado em relação à metodologia de ensino, da aprendizagem, dos objetivos voltados para questões de organização, enquanto na teoria crítica e pós-crítica, observa-se a relação entre saber, identidade e poder.

Face ao exposto, é possível afirmar que o currículo atual situa-se no discurso tradicional. Sua arquitetura é desenhada a partir do conjunto de disciplinas selecionadas com base nas DCNCP⁵² e na especificidade do Curso. Encontramos a disciplina de Libras em 5 períodos, somando-se à disciplina de

⁵¹ Silva (2011) problematiza a palavra teoria quando aplicada ao currículo, ele defende que uma teoria do currículo relaciona-se a uma coisa e a partir desta, o currículo seria descoberto, descrito e explicado, ou seja, a teoria cria o objeto. Para o autor seria significativo quando remeter ao currículo, falar em discurso ou texto, pois um discurso produz um objeto, ao invés de inventá-lo.

⁵² Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Educação Bilíngue em 3 períodos, mais a disciplina de Estudos Surdos, em 1 período, Língua Portuguesa escrita para surdos e ouvintes com ementas diferentes em 4 períodos e História da Educação de Surdos, em 1 período. Essa seleção de disciplinas relacionadas à Educação de Surdos demonstra a ênfase dada ao Curso na formação para a educação de surdos. Situação não expressa apenas no currículo prescrito, mas também através do currículo oculto: por exemplo, no processo de acesso ao curso - o vestibular interno; nas relações nos corredores do departamento, no cotidiano escolar; na experiência com os intérpretes nas interlocuções, sobretudo das salas de aula.

Em entrevista com a equipe gestora, pude inferir que essa mudança curricular aconteceu de cima pra baixo, mesmo sendo um desejo já expresso pelos professores ao longo da docência no DESU. Movimento esse mencionado pela Professora /gestora Hematita.

[...] “E ela (diretora do DESU) já chegou, assim, querendo fechar colegiado, impor mudança de matriz curricular, sem explicar como, porque e para que, não era uma gestão democrática. Era uma imposição. Então essa mudança (referindo a matriz curricular) veio meio que a fórceps. Ela sentou com a diretora do departamento de desenvolvimento humano, científico e tecnológico (DDHCT); sua amiga- (que também era de outra instituição e foi nomeada na mesma época) e começou a dizer: “tem que ter didática, tem que ter não sei o que, tem que ter não sei que lá”, que estava em consonância com as diretrizes, mas que não era assim. Não precisava ser daquela forma, sendo ela a pessoa que iria nos ensinar o que era currículo. Ficava até uma forma desrespeitosa. Ela foi desrespeitosa, o jeito que ela entrou aqui, talvez muito influenciada por falas, e aí não teve tato. Ficamos completamente transtornados com aquilo, mas aceitamos e entendemos que esse currículo tinha que ser mais claro, mais enxuto, disciplinas compatíveis com outros cursos de pedagogia, sem descaracterizar que se pretendia uma pedagogia bilíngue.” (Professora/gestora Hematita)

Em relação à formação para a docência, podemos observar que existem 10 disciplinas, porém destaco que a disciplina de Didática poderia ter uma carga horária maior, negociando talvez com a da disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação. Verifica-se que a “grade curricular” apresenta pouca mobilidade, em função da diversidade de disciplinas apresentadas ao longo do processo formativo. Ampliando o olhar para o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia, observa-se uma formação fracionada dos conhecimentos, as disciplinas não dialogam entre si. Destaco, também, o número insignificante de disciplinas ligadas à infância, o que também era observado no currículo de 2006.

Por último, chamo atenção para o fato dos docentes se mobilizarem na reformulação do currículo, mesmo tendo que enfrentar muitas vezes gestões impostas, contrárias às ideias da maioria, professores têm forças, pois são os produtores do currículo. Para Freire (2002, p.24) *“a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem esse entrecruzamento, a teoria pode ir virando um blábláblá e a prática, um ativismo”*. No entanto, esses professores surdos e ouvintes estão atentamente pensando seus processos pedagógicos, longe de certezas e dispostos a produzir novidades, ou melhor dizendo, modos outros da ação educativa.

Eixo 3 – Pensando o processo ensino-aprendizagem.

Ao refletir sobre o processo ensino-aprendizagem tecido no curso de Licenciatura em Pedagogia, a partir do que dizem e fazem os professores, apresentarei algumas considerações que colaboram na ampliação dos olhares para o desenvolvimento da cognição humana.

Autores, como (DAMÁSIO, 1996; BANNELL, 2016; DUARTE, 2016), compreendem a existência da interação entre cérebro, corpo e ambiente físico e sociocultural. Ouso dizer que essas relações possivelmente acontecem no campo em estudo, sobretudo nos espaços das salas de aula, nas práticas pedagógicas observadas, construídas pelos professores formadores, frente às dificuldades do cotidiano das turmas bilíngues, compostas por estudantes surdos e ouvintes,

Na atualidade, já é visível encontrarmos nos espaços educacionais, em debates sobre a cognição humana, questionamentos e tensões diante do antigo argumento cartesiano - cérebro e mente, da visão do pensamento moderno de homem como ser desprendido do mundo, pois esse discurso não mais consegue explicar o processo de cognição. Bannell (2016) nos apresenta esse cenário:

Pode-se dizer que duas concepções teóricas de homem disputaram lugar no debate filosófico-educacional contemporâneos até pouco tempo atrás: o homem desprendido e o homem sócio-histórico. A primeira concepção teve origem no Iluminismo e integra o que costumamos definir como “homem moderno” ou “homem cartesiano”. Tem menos prestígio hoje na teoria educacional, mas ainda orienta as políticas educacionais e as práticas pedagógicas. A segunda concepção é mais aceita na teoria educacional contemporânea, mas ainda

está lutando para ser incorporada às políticas e às práticas pedagógicas. (BANNELL, 2016, p.13)

Os discursos e práticas que circulavam dentro e fora das disciplinas científicas e filosóficas, por volta de meados do século XIX, ressaltavam a ideia do desenvolvimento cognitivo do ser humano como sujeito cerebral. A ideia de que somos nosso cérebro está incorporada ao senso comum e encontramos enraizadas até os dias atuais, conforme destacado anteriormente. O ser humano existia essencialmente dentro de si mesmo. Paralelo a essa concepção de conhecimento do homem cerebral, se examinarmos a compreensão de surdez, nesse período, observamos que era compreendida em uma abordagem clínica - o surdo era visto como deficiente, sofria com uma patologia relacionada ao funcionamento inadequado do ouvido e para tal era necessário reabilitá-lo. A alternativa metodológica que vigorava era o oralismo. Acredito que a concepção de surdez vigente nessa época possuía relação estreita com os modos de compreensão dos processos de formação cognitiva do homem e com a crença de que o desenvolvimento do indivíduo se constituía unicamente através do cérebro.

Já em torno dos anos 80, novos estudos sobre cognição humana começaram a circular nos meios científicos e acadêmicos. As Ciências Cognitivas, robótica, psicologia, sociologia, neurociências apresentam diferentes interpretações sobre a cognição, sobre o funcionamento do cérebro e do sistema nervoso no desenvolvimento humano. Não é unicamente no cérebro que acontece a aprendizagem, ela está associada também ao conjunto de elementos como: percepção, emoção, memória, atenção, comunicação, interação, tomada de decisão, dentre outros. Mesmo assim, Cagnin (2007) argumenta que as Neurociências, apesar de sua interdisciplinaridade, nem sempre compartilhavam das mesmas compreensões e enfoques, embora quase todas as disciplinas sejam voltadas para o estudo do “*hardware*” cerebral. Porém os estudos sobre a mente, já a situam não no interior do cérebro, mas fora dele.

Damásio (1996), em suas pesquisas, nos tem apresentado ideias instigantes sobre os processos mentais, como por exemplo, a ideia de “mente humana” e do “corpo humano”. Percebemos que o meio físico e cultural se faz presente nesses estudos e que nenhum desses sistemas opera como uma unidade específica, eles interagem entre si. Sendo assim, nos construímos numa situação sócio-histórica,

na relação do ambiente físico, corpo e cérebro. Todos esses elementos são partes do processo de construção de conhecimentos e de compreensão do mundo.

Em consonância com essa leitura da cognição humana, se traçar um paralelo sobre a compreensão de surdez que atravessa esse novo modo de pensar, observaremos que a visão de surdez como deficiência foi deslocada para uma construção social do indivíduo surdo pelo viés da diferença, contrária ao modelo clínico-terapêutico, no qual a concepção de pessoa era de um sujeito deficiente, incompleto no sentido das ausências, pela falta de audição. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem envolvendo o estudante surdo passa a ser pensado a partir de suas singularidades e com atenção ao seu meio sociolinguístico.

No contexto de uma compreensão alargada do processo ensino-aprendizagem, a professora Pedra da Lua discorre sobre o seu trabalho na sala de aula com os estudantes surdos e ouvintes do curso de Licenciatura em Pedagogia.

[...] *“Existe um clichê antigo de 500 anos que o estudante não é um vaso receptor do conhecimento, ele não é! Não é mesmo! Então a gente fala isso, mas não faz isso! A minha estratégia é a minha forma de perceber o ensino-aprendizagem. [...] Eu acho que está no aluno e eu só vou tirar, eu vou partilhar, como Sócrates dizia. Para trazer o sujeito para seu interesse, o professor tem que entender o tempo que está dando aula. Não posso dar uma aula do século XIX! Os meus, os nossos estudantes estão conectados em redes, inclusive em grande parte do tempo deles usam as redes. Então você tem que trazer tudo isso e não se contrapor a tudo isso. Então essa relação ensino-aprendizagem é saber ouvir, saber que o estudante tem conteúdo. Essa relação é de sedução e acho que o professor não deve brigar pelo protagonismo. Ele tem que se deslocar desse lugar e fomentar no estudante o protagonismo também da sala de aula”.* (Profª Pedra da Lua).

A Professora Pérola demonstra o desafio pedagógico que vivencia com uma turma mista e apresenta a construção de sua prática pedagógica no cotidiano da sala de aula.

[...] *“Trabalhar com turma mista [estudantes surdos e ouvintes] não é simples. Não é simples para eles, nem para o professor, nem para o intérprete que está dentro da sala de aula. O tempo de aprendizagem é muito diferenciado. Por que é diferenciado? Temos no espaço da sala de aula, um grupo que leu [o texto sugerido para discussão em aula] e que já entende um pouco do que vai ser dito: um grupo que não leu e que demora para compreender aquilo que está sendo dito. O professor precisa ir mais devagar, nesse processo de construção do conhecimento e eu preciso o tempo todo estar perguntando para o estudante surdo, se entendeu! Se ele responde que sim! Então está bem, O que você entendeu? Eu preciso checar o tempo todo o que está acontecendo ou se não está acontecendo a aprendizagem. Eu trabalho muito devagar o conteúdo. Então*

assim, a realidade deste curso de Licenciatura em Pedagogia é muito diferente da realidade de qualquer outro curso de Pedagogia.” (Profª Pérola).

A fala da Profª Pérola remete-nos a uma indagação de FREIRE (2002, p.75), *como ser educador, sobretudo numa perspectiva progressista, sem aprender, com maior ou menor esforço, a conviver com os diferentes?* Diante desse questionamento, o autor nos convoca a refletir sobre nosso engajamento enquanto educador, mobilizando-nos a pensar com humildade e tolerância a (re) construir a prática cotidiana, quebrando muitas vezes, modelos já incorporados, conforme nos mostra a professora Pérola: *“Eu preciso checar o tempo todo o que está acontecendo ou se não está acontecendo a aprendizagem. Eu trabalho muito devagar o conteúdo.”* Também na sua fala torna-se visível o compromisso com o processo ensinar/aprender e a amorosidade pelos estudantes, o que Freire (2002) destaca como um dos sentimentos indispensáveis ao ato de educar.

A fala da professora Turmalina também destaca o desafio do ensino-aprendizagem em um universo bilíngue:

[...] *“Eu acho que o próprio curso desafia. Primeiro, a presença de dois grupos diferentes em termos de processo de aprendizagem. Se a gente tivesse aqui um curso só de surdos, ele seria mais fácil porque você tinha uma imersão na língua, pensava em LIBRAS. Esse transitar em duas línguas em uma mesma manhã simultaneamente, não é simples! Você está aqui centrado na questão que o surdo está colocando, aí vem uma colocação do ouvinte e é preciso voltar. Somos professores de dois grupos diferentes e não tenho que pensar só no surdo ou só no ouvinte. Até porque para que esse licenciando seja bilíngue ele precisa receber uma formação bilíngue. [...] Eu acho essa mistura muito legal, mas ela é muito mais desafiante. E aí esse desafio leva as pessoas a pensar mais os processos porque ela instiga também a quem está no processo de formação, a pensar. [...] na faculdade de Pedagogia estudei muito bem a área da educação especial, mas não estudei surdez. [...] se você coloca tudo em um campo, você acaba entendendo tudo como deficiência e vai pensando em adaptações porque o pedagogo trabalha muito com adaptações. E eu sempre falo: Olha a educação de Surdos não é adaptação.” (Profª. Turmalina).*

A Profª Turmalina, ao mencionar sobre sua formação em pedagogia, destaca que, mesmo estudando a área da Educação Especial, não estudou a surdez. Ressalta, ainda, que sua compreensão de surdez pelo viés da diferença foi adquirida a partir de seu ingresso como docente no curso de Licenciatura em Pedagogia do INES. Essa colocação da professora dialoga com o argumento levantado por Cavalcanti (1999), no item que discutimos a formação do professor bilíngue. A autora nos diz que a escola parece situada fora do contexto sócio

histórico, formando professores para trabalhar com estudantes falantes nativos ideais, em uma comunidade de fala homogênea, sem conflitos. A formação que recebem os professores ainda hoje não está voltada para a pluralidade do cotidiano escolar, quer religioso, de raça, gênero, linguístico. Essa sensibilidade na formação dos licenciandos foi por mim observada no curso de Licenciatura em Pedagogia do INES, pois o convívio diário aponta, sobretudo, para a diversidade linguística - a língua de sinais e a língua portuguesa - observei aulas em que a discussão sobre diversidades era bem viva.

A Professora Pérola e a Professora Turmalina falam do desafio que envolve a construção de conhecimentos acadêmicos no contexto bilíngue do DESU. Gesser (2012), ao estudar professores de segunda língua, confirma que todos nós professores nos deparamos com muitas questões e tensionamentos durante nossa prática pedagógica, mas são necessários muitos detalhamentos, formulações de hipóteses e reflexões sobre a prática para compreender *como* e o *que* nossos estudantes aprendem.

A Professora Alexandrita, que chegou ao Curso de Licenciatura em Pedagogia com experiência acumulada na educação básica como professora bilíngue de surdos, nos fala de suas incertezas e construções no processo de ensinar e aprender com turmas do ensino superior da pedagogia do INES, composta por surdos e ouvintes.

[...] *“Eu nunca tive experiência no ensino superior com surdos, ainda mais misturado com ouvinte. Eu mesma fiquei um pouco perdida. A minha vida inteira dei aula para surdos, pensava minha aula em uma lógica visual o tempo todo. Eu não sabia nem o que era pensar dar aula para ouvinte, era outra coisa. Quando eu pensava para surdos, eu pensava em LIBRAS, porque eu sou bilíngue há muito tempo, quando pensava em uma aula para os meus alunos, dei aula para a educação infantil até adolescente, pensava tudo na lógica da LIBRAS. Como vou ensinar, qual imagem vou usar primeiro, qual imagem eu usar segundo, como é que eu conecto essas imagens, era tudo pensando por imagem. Eu pensava por imagem na hora de construir uma aula.” (Prof^a. Alexandrita)*

A Prof.^a Alexandrita é ouvinte e bilíngue (LP/ LIBRAS), portanto de acordo com (FERNANDES, 2005, p.23), é um agente que usa e atualiza dois sistemas simbólicos distintos, com signos distintos objetivando representar conceitos.

A autora acima nos ensina que um sistema simbólico produz o conhecimento da maneira como aquele determinado sistema de linguagem

categoriza sua experiência, ou seja, a professora Alexandrita possui conforto no uso da língua de sinais com estudantes crianças e adolescentes, apresentando nas entrelinhas a necessidade de atualizar esses códigos no uso com os estudantes adultos do curso de Licenciatura em Pedagogia, ao dizer que – *“Eu nunca tive experiência no ensino superior com surdos, ainda mais misturado com ouvinte. Eu mesma fiquei um pouco perdida!”*

Quando a prof.^a Alexandrita menciona o uso da LIBRAS e de seus planejamentos das aulas, atendendo à visualidade dos estudantes surdos, (re) tomamos nessa investigação as ideias de Campello (2008), pesquisadora surda, em que ratifica as práticas pedagógicas construídas na lógica visual, voltadas para os estudantes surdos.

Os surdos usam a língua de sinais brasileira envolvendo o corpo todo, no ato da comunicação. Sua comunicação é viso-gestual e produz inúmeras formas de apreensão, interpretação e narração do mundo a partir de uma cultura visual. (CAMPELLO, 2008, p.91).

Na interlocução com Skliar (1999) compreendemos que as potencialidades e capacidades visuais dos surdos não decorrem somente em relação ao sistema linguístico específico da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual (SKLIAR, 1999; PERLIN, 1999) e isso significa que as informações processadas no dia a dia pelos surdos, as percepções do seu entorno, se constituem como experiências visuais e não auditivas. No entanto, torna-se necessário que os professores de surdos tenham conhecimentos sobre essa peculiaridade da surdez e busquem discutir e (re) construir suas práticas pedagógicas mediante a lógica da surdez, sem buscar aproximações com as lógicas das pessoas que se constituem a partir das experiências auditivas, como os ouvintes. O que pudemos observar no que foi dito pela Professora Alexandrita.

Uma questão que me aflige em relação à temática da visualidade da surdez é o uso simplificado no espaço escolar da expressão “o surdo é visual”. Mediante essa afirmação, as práticas pedagógicas são apresentadas, muitas vezes, como pluralidade de imagens, sem significações no processo de construção do conhecimento dos estudantes surdos. Carvalho e Junior (2014), ao narrarem a “contrapelo” suas experiências de professores de surdos, apontam que no cotidiano da educação de surdos, encontramos fundamentalismos, citando entre eles, o “surdo como ser visual”. Cabe a nós professores envolvidos com a

educação de surdos, considerar a complexidade da lógica visual no cotidiano de nossas práticas pedagógicas e termos atenção para não cairmos na armadilha de reproduzir mais um dos fundamentalismos existentes no universo da surdez – “o surdo como ser visual”.

Dando continuidade à análise, seguimos com a fala da professora Alexandrita mostrando seus questionamentos ao organizar os planejamentos para a turma bilíngue.

[...] *“Aí eu pensava na turma que a maioria é ouvinte, mas tinham os surdos. Mas quando eu pensava a aula por imagem, sentia falta de alguns elementos para os ouvintes. A aula que você programa para o surdo, serve para o ouvinte. O que você programa para o ouvinte é que não serve para o surdo. Naquilo que você programa para o surdo, podem ser colocados outros elementos diferentes. Não é que tenha mais conteúdo, não é isso. Você percebe que pode ter provocações diferentes, que são auditivas para os ouvintes, e que não servem para os surdos”.* ((Prof^a. Alexandrita)

Em diálogo com o capítulo dos pressupostos teóricos da presente investigação, encontramos um alerta de Skliar (2000), quando nos chama atenção para a definição de educação bilíngue, destacando que o projeto bilíngue deverá se configurar para além do uso das duas línguas (língua de sinais e língua portuguesa) na modalidade da escrita, como é comum acontecer. Diz-nos da necessidade de questionar e buscar diálogos no cotidiano escolar no que tange à diferença existente entre a língua dos surdos e a língua dos ouvintes e seus processos de ensino-aprendizagem, conforme exposto pela professora Alexandrita.

E, então, a professora Alexandrita nos conta como ministra suas aulas nas turmas e o porquê dessa prática.

[...] *“Aí eu entrei na primeira turma aqui, conversei com eles em LIBRAS no primeiro dia, e então no final eu virei para eles e falei assim: “Gente, eu não sei se eu dou aula em LIBRAS ou em português. Eu quero que vocês me ajudem.*

- Os surdos disseram (sinalizaram) assim: “Fácil. Você procura os sinais e aprende”. Aí eu falei: “É verdade”. Eu posso aprender, claro!

- Os ouvintes: “Ah não, mas é melhor que você fale porque é sua primeira língua”. Eu falei: “É verdade”. Se eu der aula em português, eu vou me sentir mais confortável porque é minha primeira língua, então para mim é mais fácil pensar em português.

Um surdo levantou e falou (sinalizou) assim: “Olha só, vocês (ouvintes) a vida inteira estudaram na escola, educação infantil, e depois fundamental, etc, sempre com o professor falando, falando, e vocês confortável, entendendo tudo, beleza. Eu, surdo, nunca na minha vida tive um professor que desse aula em libras.

Nunca. A minha vida inteira, incomodado, não entendia, ou então intérprete e não adianta. E na minha vida inteira, sempre, sempre, sempre, sempre sofrendo. Agora a única oportunidade, na minha vida, que eu tenho de ter uma aula na minha L1, vocês querem tirar de mim? Querem tirar? Fez o sinal, aí ficou todo mundo parado olhando pra ele.

Eu falei: gente, eu não tenho o que dizer né, ele está certo. Eu vou dar aula para vocês em LIBRAS. Eu não posso chegar aqui e dar aula em português, não vou fazer isso.

Mesmo assim, os intérpretes ficavam na sala de aula, os intérpretes não saíam...

Aí que depois de muito tempo eu percebi... O que eu cheguei à conclusão, o problema não é só o meu pensamento não, o problema é a atenção dos dois públicos. Quando eu dou aula em LIBRAS, a maioria dos ouvintes cansa. Eles cansam rápido. Eles prestam atenção, eles prestam atenção no máximo vinte minutos. Depois dos vinte minutos, os ouvintes começam: olham para um lado, olham para o outro, mexe no celular, eles vão cansando. A mesma coisa acontece com os surdos. Quando eu estou só falando, os surdos cansam. Então eu percebi que quando eu alternava: eu falo vinte minutos, eu sinalizo vinte minutos, dá tempo deles recarregarem a bateria. Todos dois. "Então isso passou a dar muito certo." (Profª Alexandrita).

Nessa narrativa, a professora Alexandrita demonstra que uma de suas práticas docentes é a dialogia "*Gente, eu não sei se eu dou aula em LIBRAS ou em português. Eu quero que vocês me ajudem.*" Segundo FREIRE (1987, p. 78), o diálogo é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, na relação eu-tu. Diante dessa compreensão freiriana do diálogo, podemos observar que este aponta para a assunção da diferença, ou melhor, lida com as lógicas adversas existentes em uma sala de aula com ouvintes e surdos. Na interlocução com Candau (2016), ela ainda nos alerta que quando não reduzimos a igualdade à padronização, nem a diferença a um problema que temos que solucioná-lo, torna-se possível provocar práticas educacionais sensíveis à diferença.

A partir do que dizem e fazem as professoras Pérola, Turmalina e Alexandrita na construção do processo ensinar/aprender no cotidiano de suas salas de aula enumeramos a seguir algumas estratégias de ensino produzidas.

- checar o tempo todo se o aluno está aprendendo;
- trabalhar os conteúdos de modo mais esmiuçado e fora do tempo convencional, mais devagar; refletir sobre os processos de aprendizagem vivenciados em sala de aula, o *como aprende* e o *que aprende*;

-planejar aulas para os surdos atendendo à lógica dos mesmos, com uso de imagens e, para o ouvinte, planejar apresentando lógicas diferentes dos surdos, como por exemplo utilizando provocações auditivas;

- privilegiar o diálogo com os estudantes; aulas com professor bilíngue Língua Portuguesa/ Libras são ministradas alternando com 20 minutos de Libras e com 20 minutos de língua portuguesa, obedecendo, assim, o tempo de concentração dos estudantes surdos e ouvintes.

Vale ressaltar, que ao conversar com a equipe gestora, a professora/gestora Ágata nos aponta que o processo de formação só será significativo se

[...] *“os nossos alunos daqui não saírem com consciência de que os surdos precisam de escolas bilíngues, a gente não está fazendo nada. Porque o nosso espaço é esse. Porque tem um monte de curso de pedagogia aí, que só formam professores pedagogos, e fingem que tem 30 horas, 20 horas, 15 horas de LIBRAS e isso aí já resolveu a questão da acessibilidade do surdo nas escolas. Então se a gente não for um diferencial, então qual é realmente o objetivo maior em dizermos que temos um curso de proposta de educação bilíngue para surdos?”*

Outra questão discutida pela professora/gestora Ágata é em relação à questão da evasão existente no Curso.

[...] *“A evasão dos surdos é maior do que a dos ouvintes, mesmo assim. (se refere ao espaço acessível para o surdo, linguisticamente falando) Se você olhar lá e pegar esses dados, você vai ver, é 15 e 15. A gente termina com 4 surdos. A evasão do DESU é enorme de surdos e ouvintes. Mas com quantos a gente termina? A gente termina com muito mais ouvintes do que surdos. Então isso daí é preocupante, porque nem aqui está dando conta de conseguir formar os surdos para serem os futuros pedagogos das escolas bilíngues. Então a gente vive esse dilema aqui enquanto escola para surdos. A questão é: além dos nossos alunos serem surdos, nossos alunos são de classe baixíssima. São os pais semianalfabetos que também não leem, e a comunidade deles é assim.”* (Prof^a/ gestora Ágata.)

Torna-se visível a necessidade da equipe de gestão que estiver atuando, em conjunto com a comunidade acadêmica, debruçar-se no caso para efetivar ações voltadas para minimizar essa questão.

No entanto, a professora/gestora Hematita sobre a questão da evasão é otimista. Ela nos diz que [...] *“os números nos mostram a existência de evasão, mas podemos observar que o 5º período hoje (refere-se ao ano da realização da entrevista - 2019) está com um número de surdos se mantendo. Então houve uma modificação. [...] o período da noite tem muitos surdos, tem mais. Tem uns*

quatorze. A sala é aquela repleta da professora XXXX, aquele círculo. É um grande círculo”.

Mesmo diante desse novo cenário apresentado pela professora/gestora, acredito ser necessário, por parte das gestões futuras, um olhar cuidadoso para essa questão, bem como ser esta uma temática que se apresenta para futuras investigações.

Eixo 4 – Saberes docentes para o ofício de professor formador no Curso de Licenciatura em Pedagogia e elementos potencializadores.

O movimento de profissionalização do ensino, iniciado nos anos 80, apresentou contribuições significativas para a constatação de que os professores produziam saberes, tanto no processo de formação profissional quanto no dia a dia de suas práticas pedagógicas. Diante dessa realidade, diversas investigações vêm sendo produzidas, trazendo os saberes docentes para o centro das pesquisas no país. A partir dos anos 90, os debates entre pesquisadores brasileiros e grupos de pesquisa em universidades de outros países foram relevantes para ampliação de compreensões sobre os saberes dos professores. Para o presente estudo, dialogaremos com algumas ideias que influenciaram o campo.

Tardif (2006) nos leva a refletir sobre os saberes que envolvem nosso ofício de docentes. Ao pensar nesses saberes, colocamo-nos frente aos conhecimentos, aos modos de fazer, as competências, as habilidades que nós professores produzimos cotidianamente em nossas salas de aula.

Gatti, Barreto, André e Almeida (2019), em estudos sobre o professor formador, demonstram que esses saberes estão relacionados às vivências que o professor formador compartilha com seus licenciandos. Melhor dizendo, a partir dos seus modos de ensinar, do seu olhar sensível na relação com os estudantes, das propostas interessantes e interessadas das atividades no dia a dia das salas de aula, os professores possuem papel relevante como interlocutores na aprendizagem da docência, junto a seus licenciandos. Concordo com Tardif (2006) ao ressaltar que a compreensão sobre os saberes dos professores possui origens diversas, são provenientes das diversas instituições onde os docentes adquiriram a formação profissional, dos saberes disciplinares, dos currículos e da prática cotidiana. O saber dos professores parece ser exclusivamente um saber

individual, porém é enredado com o saber social. É nessa interlocução entre o saber individual e o saber social que o saber docente se constitui. O autor também caracteriza o saber dos professores como plural e temporal, pois além das diferenças de saberes em relação a vários tipos de experiências institucionais, eles são construídos ao longo da carreira profissional. Para tal, o autor nos alerta que devemos analisar os saberes de modo complexo, tentando problematizar as relações existentes entre eles, como: as instituições escolares, as relações com os demais professores, o trabalho docente, as experiências, dentre outras. Diante do exposto, ao trazer as falas dos professores entrevistados nesse estudo, ousou apontar seus saberes, que circulam num universo de complexidade, conforme afirma Tardif (2006).

A fala sinalizada da professora Diamante nos mostra um dos seus saberes e a responsabilidade que assume em partilhar conhecimentos como professora formadora, confirmando o que foi salientado por Gatti et al (2019).



[...] *“reflito também junto com meus alunos sobre Paulo Freire, a importância dele na educação, para que no futuro meus alunos possam também, discutir as Políticas Públicas na Educação de Surdos, com criticidade. Por exemplo, a Inclusão existe, mas devemos lutar por uma Educação Bilíngue, para que os lugares funcionem de fato. Não basta só ensinar didática, ter estratégias de ensino para alunos surdos, é necessário discutir questões políticas na educação de surdos para serem modificadas.”* (Prof.^a Diamante).

Como sabemos, o Curso ora investigado é um espaço que difere dos demais cursos de Licenciatura em Pedagogia, pela abordagem bilíngue (língua de sinais/língua portuguesa) que assume. Esse curso contribui para que os docentes formadores acumulem saberes a partir de suas experiências com as *“turmas misturadas”* (Prof.^a Turmalina, Prof.^a Madrepérولا) e o enfrentamento diante de modos outros de ensinar e aprender. A Professora Esmeralda fala do cenário que constitui o Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES no que se relaciona aos saberes que os professores vão construindo na docência.

[...] *“Um professor para entrar para aqui eu acho que ele tem que ser minimamente, culturalmente sensível e linguisticamente sensível. Mas como você vai achar esse professor? E como aqui é um órgão público em que só podem ingressar as pessoas por meio de concurso, é uma coisa muito técnica. A pessoa vai fazer uma prova escrita, de aula e de títulos em que tem que mostrar seu conhecimento, não necessariamente sua sensibilidade. Aqui a pessoa vai aprendendo a ser uma pessoa sensível num mundo bastante diferente do que ela está acostumada que é o mundo dos ouvintes. Em geral o professor é ouvinte.”*

Espera-se que ele aprenda a ser sensível e tenha vontade de aprender língua de sinais, aprender os jeitos surdos de interagir com o conhecimento, de interagir com o professor. A outra questão é que o professor não está acostumado, ele estranha muito é ter que trabalhar com o intérprete na sala de aula que é um segundo elemento na sala de aula, o professor está acostumado a trabalhar sozinho, ele com os alunos. Então, ele ter um coadjuvante na sala é uma coisa diferente. Na verdade quando ele entra aqui ele vai aprender tudo, né? O professor que tem o perfil para trabalhar aqui não existe. Muito raramente você vai encontrar alguém que sabe língua de sinais, que está rodando no mundo da comunidade surda". (Profª Esmeralda).

O depoimento da professora Esmeralda nos leva a refletir sobre a incompletude dos saberes e como estes também estão localizados ao nível do sensível, das emoções. Os novos professores do concurso de 2014 chegaram com diferentes saberes, porém eram mobilizados a construir saberes em relação à educação de surdos e ao contexto bilíngue - língua de sinais e língua portuguesa. Seus não saberes aos pouco foram dando espaço para novos saberes, conforme nos ensina Steban, (2006). Esse movimento dialético de construção de saberes é uma constante na profissão docente, embora o cotidiano escolar mascare muitas vezes essas produções. Muitos são os professores, que, por razões diversas, não pensam sua prática pedagógica e conseqüentemente não percebem a necessidade de desconstruí-las e reconstruí-las reflexivamente.

As construções e reconstruções de saberes e a motivação para a novidade também são confirmadas nas narrativas da professora Madrepérola.

[...]” Uma coisa que me atraiu muito no curso foi o fato de que seria uma turma bilíngue, porque eu era bilíngue, e sou bilíngue (português e inglês). Então pra mim era um desafio enorme entrar num curso bilíngue, mas não aquela língua que eu conhecia bem, pelo contrário, uma língua que eu não conhecia nada, mas que eu tinha toda uma experiência de tantos anos de lidar com alunos com conhecimentos em níveis diferentes de língua, eu dava aula de inglês em faculdade, várias faculdades que tinham o inglês como língua necessária pra trabalhar. Então eu pegava turma em média com 50 alunos, e tinha pessoas com conhecimentos de inglês de níveis muito variados. Pessoas que sabiam muito pouco, pessoas que sabiam muito, e eu tinha que dar aula pra todos ao mesmo tempo. Então pensando nisso, eu falei "como é que eu vou fazer com língua de sinais e com língua portuguesa, que eu vou encontrar exatamente isso? Nessa turma eu vou encontrar gente que sabe língua portuguesa porque é nativo, gente que não sabe nada porque nunca ouviu a língua. Gente que sabe um pouco, gente que sabe um pouco mais porque estudou, e eu vou ter que lidar com isso. Quer dizer, lidar com essas diferenças é uma coisa que eu sei fazer, mas eu não conhecia a língua. Então esse foi o grande desafio! Isso me motivou muito e deu muito certo. Eu gostei muito! O que aconteceu ao longo desse tempo (Eu estou aqui desde 2006) foi que eu me interessei cada vez mais pela língua de sinais, é uma língua que eu entendo perfeitamente bem hoje, mas não sou usuária dela.

Quer dizer, eu não sinalizo bem. Ao contrário, muito mal. É curioso isso, acho que talvez pelo fato de me exigir muito numa segunda língua, como eu faço em inglês, há uma inibição muito grande.” (Prof. Madrepérola)

A Prof^a Madrepérola demonstra ao falar de sua experiência anterior como professora de Inglês, que irá utilizá-la para construir outros conhecimentos, dessa vez, como docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES. Diante dessa fala, ela atesta o caráter temporal do saber. Segundo TARDIF (2006, p.20) dizer que o saber é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. O autor destaca ainda que a ideia de temporalidade não se restringe apenas à história familiar ou escolar dos docentes, ela se relaciona também à carreira docente em que saberes são construídos ao longo de suas vidas profissionais.

No meu diário de campo, a partir do roteiro elaborado para observação das aulas, fiz a seguinte anotação:

[...] *“a Prof.^a Madrepérola inicia a aula recapitulando com os estudantes o que aconteceu na aula anterior. Organiza sua aula em Power Point, fala na sequência do Power Point, interagindo com os alunos, através de questionamentos e respondendo as questões que vão surgindo. Logo que terminou de diferenciar e exemplificar os conceitos de igualdade e equidade, fez perguntas, acredito que tinha a intenção de junto com os estudantes organizarem as ideias, porém estava atenta para os níveis das respostas: aquela resposta que demonstrava entender o conteúdo, as respostas que não estavam completas, as respostas que demonstravam entender mais ou menos. Observei que ela retomou a explicação de modo diferente utilizando outras palavras/ sinais. Repetiu essa explicação duas vezes. O tempo todo estava atenta às palavras novas para os estudantes surdos e as suas significações, percebi que é uma estratégia para ampliação de vocabulário em língua portuguesa, observei também a circulação da ampliação dos sinais em Libras. Ela terminou a aula resumindo o que foi trabalhado e perguntou para os estudantes o que eles estavam levando pra casa. Os estudantes surdos e ouvintes se mobilizaram para responder. A dupla de intérpretes destinada a cada período letivo, se reversa em todas as dinâmicas da aula. Foi uma aula agradável, participativa e acredito que construções de conhecimentos aconteceram, tanto para surdos e ouvintes. (Diário de Campo - junho/2019)”*

Constatei através da observação que a professora utilizou estratégias bilíngues e que sua interlocução favorecia a circulação das duas línguas com boa compreensão para os estudantes. Essa estratégia provavelmente foi atualizada para o contexto bilíngue Libras/ língua portuguesa, tendo em vista suas experiências anteriores como professora de Inglês. Demonstrou na entrevista que sua

experiência anterior em relação a um contexto bilíngue foi a motivação primeira para assumir seu trabalho docente, sobretudo com a língua de sinais. Esse saber docente aqui apresentado se configurou como um elemento potencializador para a ampliação de novos saberes, dessa vez no universo bilíngue da educação de surdos.

Dando sequência à análise, apresentamos ao leitor o que diz o Professor Pedra do Sol.

[...] *“Eu parto do princípio que eu tenho que atender aos dois segmentos e o conflito não está na questão das estratégias diferenciadas para A ou B, mas nas divergências de tempos e de processos entre surdos e ouvintes. [...] E a maioria dos conflitos que a gente tem que gerenciar das dificuldades que a gente encontra, tem a ver com o fato de que esses dois trabalhos têm que ser conduzidos ao mesmo tempo, mas é também daí que surge a maior riqueza, na medida em que os alunos ouvintes eles estão não só adquirindo os conteúdos das aulas, mas eles estão tendo essa vivência pedagógica, como os alunos surdos também. Tem vários alunos surdos que não tendo interagido com os ouvintes tem uma condição precária para atuar em um mundo que é marcado pela presença conjunta de surdos e ouvintes. Pegar o tempo dos acontecimentos, saber como se inserir, saber como se colocar nesse contexto, lidar com a questão da tradução, mesma coisa os ouvintes. Quando não entendem eles demoram a compreender que o ritmo das interações tem que ser dosado para que a gente tenha participação de todos.”* (Professor Pedra do Sol).

Ao (re)visitarmos a discussão realizada por Maher (2012), no item 3.2, desse estudo, notamos que a autora discute sobre o bilinguismo de línguas privilegiadas e o bilinguismo de línguas invisibilizadas pela língua majoritária. Dentre essas línguas de grupos minoritários, como são denominadas por Maher (2012), encontra-se a língua brasileira de sinais usada pela maioria da comunidade surda no seu processo de comunicação. A autora destaca, ainda, que, nesse contexto da educação bilíngue, os professores consideram o processo educacional como um problema, o que vem refletindo em pouca qualidade nos modos de ensinar-aprender.

Portanto, o destaque apresentado em relação ao processo educacional pela autora, não se alinha totalmente com o dito pelo professor Pedra do Sol. Mesmo o professor fazendo menção aos conflitos existentes em relação aos tempos e processos do aprender dos licenciandos surdos e ouvintes, ele evidencia que o ambiente bilíngue da sala de aula do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES propicia muita riqueza. Esse ambiente desenvolve, sobretudo nos estudantes ouvintes, modos de aprender, de ensinar e lógicas surdas que emergem nas

interações da sala de aula. O professor ressalta ainda, como outro aspecto da riqueza do espaço bilíngue, a possibilidade dos surdos ampliarem suas relações, interlocuções, conhecimentos não só com as práticas pedagógicas construídas pelo professor ao longo de suas aulas, mas também com as relações estabelecidas com os colegas ouvintes da turma. Estabelecendo, assim, mais um aspecto potencializador - a riqueza de um ambiente bilíngue na formação dos licenciandos surdos e ouvintes.

O professor Pedra do Sol apresenta outro aspecto potencializador no Curso, tanto para os saberes dos professores formadores quanto para seus estudantes.

[...] *“Precisa acolher essa ideia de que é uma riqueza, compreender que as dificuldades não nascem da tradução, porque as pessoas têm essa ingenuidade de achar que o problema é que a tradução é simultânea, então perde algum conteúdo. Na minha opinião, isso não acontece, porque ao longo do semestre você trabalhando junto com seu intérprete você se afina com ele. Meu intérprete está sempre um passo na minha frente. Eu estou dando aula e olhando para ele, algumas vezes eu me perco dele quando eu me empolgo demais, mas eu tento sempre acompanhar a tradução. Não para vigiar, mas para dosar o ritmo da explicação ou da interlocução com meus estudantes.”* (Profº Pedra do Sol).

O Professor Pedra do Sol destaca a participação do Intérprete e Tradutor de Libras como o terceiro elemento de riqueza existente no Curso. Demonstra, em sua fala, a sintonia existente com esse profissional no decorrer de suas aulas. Diante da colocação do professor Pedra do Sol em relação ao profissional intérprete, evidencia a compreensão do papel desse profissional como participante no processo educacional do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

O profissional tradutor/intérprete de Língua de Sinais (TILS) não é um personagem recente na história da comunidade surda. Sua atuação iniciou-se “[...] *“a partir de atividades voluntárias que foram sendo valorizadas enquanto atividade laboral na medida em que os surdos foram conquistando o seu exercício de cidadania.”* (QUADROS, 2004, p.13). No entanto, quando o intérprete participa de espaços escolares, Leite (2004) nos diz que a presença dele em sala de aula é uma questão polêmica, várias são as compreensões sobre o assunto, porém não existe um consenso entre os especialistas da área da surdez. Portanto, a atuação desses profissionais em espaços de escolaridade torna mais acessível o conhecimento acadêmico para os estudantes surdos. A relação pedagógica estabelecida entre professor e intérprete, a busca em realizar planejamentos em

conjunto, a entrega de material com antecedência para a interpretação ser efetuada com segurança são fatores que contribuem para uma interpretação de qualidade e consequentemente favorecem os estudantes surdos a construir novos conhecimentos acadêmicos. Mesmo diante do que foi contado por alguns professores sobre a docência em sintonia com a atividade do profissional intérprete, a equipe de gestão apresenta tensionamentos que precisou administrar em relação à dinâmica do trabalho de interpretação.

[...] *“Nós tínhamos uma coordenação pedagógica que era para fazer a ponte, entre o professor e o aluno. Às vezes o conflito que eu percebia maior, era com relação à questão dos intérpretes. O trabalho tem de ser bem casado, né. O intérprete e o professor, e a gente tentou fazer de tal forma que o professor e os intérpretes tivessem um horário para discutir o texto que ia ser analisado, trabalhado em sala de aula. Então tanto o professor tinha que passar o texto previamente, como teria que tirar as dúvidas do intérprete com relação aos conceitos trabalhados. Não vingou! Os intérpretes falavam que o professor não vinha, só vinha para dar a aula dele. Os outros falavam: "ah não adianta dar o texto porque eles não liam". E aí ficou essa realidade.*

Outra questão que precisava gerenciar era em relação às faltas e licenças dos intérpretes. [...] *“às vezes só tem um em sala de aula e aí ele fala: ah! Eu não vou trabalhar sozinho, enfim, é difícil!”*

A seguir apresentamos um depoimento da entrevista com a professora Opala em que fala da estrutura das salas de aula do DESU como facilitadores do processo de escolaridade bilíngue.

[...] *“A gente tem uma estrutura que ajuda, então, eu vou dar uma aula eventual na UFRJ, ou em uma universidade particular que tenham me convidado, eu chego lá não tem computador, não tem projetor, não tem Internet em sala de aula, eu vou te confessar que eu me sinto engessada. A gente tem problemas estruturais no DESU, tem. Mas ter acesso a essas ferramentas de cola de surdo faz toda a diferença, porque outro dia eu falei assim: "ah porque se você não tinha o Castelo de Grayskull", e quase ninguém ali viu He Man na televisão, eu posso ir lá no computador, abrir a Internet e mostrar o que é Castelo de Grayskull, o que é He Man. Porque como era um conteúdo que era pertinente ao que eu queria falar, eu tenho como explicar. Se eu estiver em um outro ambiente que isso não é possível, eu vou ter que inventar um outro exemplo porque eu não vou ter uma ferramenta que me ajude ...então ter Internet, ter computador, ter televisão em sala de aula, projetor...Isso a gente tem no INES, isso ajuda muito.”*
(Profª Opala)

A professora Opala, conversando sobre uma de suas práticas de sala, demonstra seus saberes sobre a visualidade dos estudantes surdos. Saberes esses que emergem em sua prática de modo natural, incorporados nos seus modos de fazer cotidianos de professora formadora. Ao valorizar os recursos tecnológicos

existentes nas salas de aula do DESU, atribuindo como facilitadores do processo ensinar/aprender, ela nos chama atenção para mais um elemento potencializador no ofício de professor.

Ousei, no decorrer desse texto, revelar para os leitores saberes que foram identificados nas conversas com os professores entrevistados. Saberes estes que, na compreensão de TARDIF (2006, p.54), constituem-se como saberes plurais, formados de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana. Fica evidente que o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Entretanto, essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes, ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação. Diante desse entendimento do autor e ao estudar um Curso de formação de professores, podemos compreender que o saberes docentes estão produzindo outros saberes, conforme nos conta a prof^a Esmeralda:

[...] “eu noto uma diferença muito grande do aluno quando entra e quando termina o oitavo período, eles também relatam isso, pelo menos com os que pude conversar ao longo desses 12 anos que trabalho aqui! Uma diferença muito grande! Parece que se tornam pessoas mais críticas, pessoas com mais cultura mesmo, com mais conteúdo, os surdos inclusive. [...] Os surdos falam isso, os nossos alunos surdos que já escreveram sobre isso. Eles falam que a faculdade é um grande diferencial na vida deles, que traz muita novidade, muito conhecimento, eles sentem isso!” (Prof.^a Esmeralda).

A fala da Professora Esmeralda acima indica que os saberes tanto dos professores formadores quanto de seus estudantes circulam num movimento vivo de entrelaçamentos, ampliando seus aprendizados no processo formativo, mais especificamente, na formação de professores bilíngues na educação de surdos.

Eixo 5- Elementos que dificultam a formação de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva do bilinguismo (Libras/ Língua Portuguesa) e da educação intercultural.

Somos muitas histórias... somos docentes da educação infantil, do ensino fundamental, do ensino médio, docentes de escolas públicas, de escolas privadas, docentes do ensino superior, docentes formadores, docentes da educação de surdos, docentes que nunca trabalharam com estudantes surdos, docentes

formadores de estudantes bilíngues, de estudantes surdos e não surdos, enfim, vivemos muitas histórias de professor.

A docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES é um convite para o professor sair de sua zona de conforto, das suas certezas pedagógicas, do acreditar nos seus conhecimentos construídos ao longo de sua formação e buscar novos aprendizados, desconstruções e novas construções orientadas para o contexto bilíngue do Curso de formação de professores e, logicamente, da sala de aula.

Esse mosaico de desconstruções remete-me ao que fala Arroyo (2019).

[...] *“Somos professores e professoras, referidos a uma imagem social. Quando essa imagem é mexida, nos sentimos inseguros. A identificação com a imagem de docente de área é muito forte em nossa tradição social e pedagógica. Nos apegamos a esse saber-fazer docente, “eu sou profissional de minha área.”. Abrir esse horizonte profissional nos parece arrombar cercas. Perder nossa propriedade!”* (ARROYO, 2019, p.69)

Acredito ser esse espaço bilíngue capaz de “*arrombar cercas*”, mexer com as certezas do professor e instigá-lo a produzir aprendizagens outras. Conforme demonstra o professor Rubi ao falar das suas novas experiências e aprendizagens como professor formador do DESU:

[...] *“A experiência aqui dentro muda você como professor. Muda totalmente. Às vezes eu vou falar em outros lugares, eu fico procurando cadê o intérprete, fico procurando se eu estou falando rápido demais, aí eu digo assim: “não, só tem ouvinte aqui né...”. Mas às vezes fica aquela sensação, porque assim, eu falo rápido”* (Prof^o Rubi)

Esse contexto bilíngue também mobiliza o professor a desenvolver um olhar sensível para a prática cotidiana, para as práticas que foram eficientes e aquelas que não foram significativas para novas construções de conhecimentos junto aos estudantes. Talvez seja esse olhar um dos motivos pelos quais os professores e gestores se disponibilizaram com tranquilidade a conversar sobre suas práticas, inclusive apontando as dificuldades vividas no dia a dia dessa formação bilíngue.

A seguir, a professora Esmeralda expõe dificuldades que são sentidas e vividas por ela no Curso de Licenciatura em Pedagogia Libras/ Língua portuguesa.

[...] *“eu acho que tem um diferencial muito grande esse Curso, eu acho que há uma aprendizagem, sim. Agora essa aprendizagem poderia ser melhor, se*

eles fossem alunos privilegiados. Mas o que temos aqui é o aluno trabalhador que mora na periferia e que estuda aqui, entende? Trabalhador mesmo que trabalha 8 horas por dia, tem gente que trabalha até 10 horas por dia e mora na Baixada Fluminense, Queimados, Interior de Nova Iguaçu, lá longe pra dentro de Nilópolis. A imensa maioria dos nossos alunos mora muito longe daqui, tem muitos problemas de condução, às vezes o aluno começa a faltar a aula porque não tem dinheiro de passagem. Aí os professores fazem vaquinha ajudam, os alunos também ajudam. Então o nosso aluno é um aluno pobre, humilde, em geral é o primeiro membro da família a cursar o nível superior – surdos e ouvintes, em geral. A família é pouco letrada, é uma família pobre mesmo. O aluno que está aqui está fazendo um esforço imenso para estudar. Então ele não tem tempo para ler, para pesquisar, para estudar de modo mais aprofundado, então a aula é fundamental, é na aula que ele vai aprender. Claro que a gente sabe que a aula não é suficiente.” (Profª. Esmeralda)

Gatti et al (2019), em recente estudo sobre a formação inicial e continuada dos professores brasileiros, discute como um dos itens o perfil dos estudantes de licenciatura. Mesmo sendo curso de licenciatura de modo geral, não apenas Pedagogia, essa abordagem vem corroborar com as impressões levantadas acima pela professora Esmeralda.

A autora cita o estudo realizado por Picanço (2016) em que ela apresenta um panorama de mudanças na distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos que escolheram a formação para a docência. Essa pesquisa é referente a estudantes jovens, mesmo assim podemos traçar um paralelo com os estudantes do DESU, que são jovens e adultos surdos e ouvintes, com idade variando entre 18 a 50 anos. Picanço (2016) aponta aspectos bastante relevantes para pensar as dificuldades encontradas pela professora Esmeralda. A pesquisa mostrou um aumento das matrículas de negros jovens de menor renda e de mulheres em relação aos homens. Na compreensão da autora, significa um número de estudantes oriundos de grupos desfavorecidos que concluíram o ensino médio, da ampliação de vagas no ensino superior e dos programas de ação afirmativa nas IES públicas e privadas. O que é bastante visível entre os estudantes matriculados no DESU, são, na grande maioria, negros, mulheres e trabalhadores.

Outra dificuldade que a professora Esmeralda ressalta é em relação aos estudantes trabalhadores não se dedicarem aos estudos. Retomamos a autora citada por Gatti et al(2019), em que ressalta “a dedicação exclusiva aos estudos é para poucos” (PICANÇO, 2016, p.125), demonstrando e confirmando a fala da professora Esmeralda [...] “Mas o que temos aqui é o aluno trabalhador que mora na periferia e que estuda aqui, entende? Trabalhador mesmo que trabalha 8

horas por dia, tem gente que trabalha até 10 horas por dia O aluno que está aqui está fazendo um esforço imenso para estudar. Então ele não tem tempo para ler, para pesquisar, para estudar de modo mais aprofundado.” Picanço (2016), ainda citada por Gatti et al (2019) diz que não é fácil conciliar o trabalho e estudo, sobretudo no Brasil, pois o ensino superior público no país é quase sempre diurno. O que não acontece com o Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES, sendo oferecido em dois turnos, manhã e noite. Os estudantes trabalhadores buscam estudar à noite quando trabalham pela manhã e/ou tarde e estudam pela manhã quando trabalham tarde e/ou noite. Mesmo diante dessa possibilidade, a rotina torna-se muito cansativa para os licenciandos e pouco produtiva em relação ao acompanhamento da dinâmica do Curso, o que aponta a professora Esmeralda como um dos limites existentes.

A seguir apresento ainda outro fragmento da entrevista com a professora Esmeralda onde destaca outras dificuldades que emergem no Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES.

[...] “O outro ponto que limita um pouco uma aprendizagem mais profunda, é que eles vêm de uma escola pública deteriorada, sabe como são as escolas públicas da periferia onde eles estudaram, né? Então eles já vêm com muitas lacunas, muitas defasagens, surdos e ouvintes, tanto faz. Então quando eles chegam aqui eles encaram discussões acadêmicas, muito, muito profundas para o repertório que conseguiram acumular. O capital cultural é pequeno para o que a academia exige. [...] Não podemos ignorar que o aluno chega aqui com um nível bastante defasado. Nós temos uma provocação e não é só bilingue, não é só Língua, né? Se fosse só isso estava bom! A nossa dificuldade é o pouco repertório de conhecimentos em todos os sentidos que caracteriza o nosso aluno. [...] E a gente, ter que, digamos, tem que diminuir a quantidade de textos, trabalhar mais devagar os textos. Essa é uma questão para esse curso aqui! Todos nós, incluindo eu, às vezes a gente chega ao final de um período, com esses questionamentos: poxa poderia ter trabalhado mais um texto mais dois textos, mas não dava porque os alunos não conseguiriam acompanhar. Então tem essa questão, não vai dizer que não tem, né? A outra questão em relação aos surdos é a imensa dificuldade que eles têm com a leitura, aí é imensa mesmo! Aí não é só a dificuldade de pré-requisito, de repertório intelectual para entender um texto de Marx, entender um texto de Vygotski, entender um texto de Freud que são as coisas que eles leem aqui. Não é só isso, além disso o surdo tem dificuldade com a própria língua portuguesa, em si.” [prof.^a Esmeralda]

Em relação ao pequeno capital cultural dos licenciandos, mencionado pela prof Esmeralda, torna-se validado pelos estudos⁵³ de Gatti et al (2019). As autoras

⁵³ A Investigação foi realizada comparando as informações do Questionário do Estudante de 2005 com os últimos dados disponíveis sobre os estudantes da área de licenciatura do ENADE realizado

destacam o baixo nível de escolarização das famílias dos estudantes que se prepararam para a docência, tomando como base o ano de 2000. Representa em torno de 30% por cento desses estudantes os primeiros na família a concluírem o ensino médio e em torno de 10% os que conseguiram fazer o curso superior. Dados esses diferentes das análises realizadas com os estudantes dos cursos considerados socialmente de prestígio em relação à escolaridade dos pais. No caso do Curso de Medicina, os pais com ensino superior eram de 67%, em Odontologia 45%, em Medicina Veterinária 42% e em Engenharia 45%. Além disso, possuíam condição socioeconômica mais alta, eram brancos e, em sua grande maioria, vinham de instituições de ensino privado.

As autoras compararam o perfil dos estudantes dos cursos considerados de prestígio com estudantes de licenciatura, destacando dois aspectos. O primeiro diz respeito à força dos marcadores sociais e culturais que são determinantes, quase sempre, das escolhas dos estudantes. O segundo aspecto que realçam é o papel das instituições escolares que, ao invés de produzirem equidade entre os estudantes dos diferentes níveis socioeconômicos, reproduzem enfaticamente a desigualdade social.

Acredito ser esse estudo um material relevante para ser discutido nos cursos que formam professor, sobretudo no Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES, na intenção de ampliar os debates da realidade socio educacional, pois, muitas vezes, os debates acabam circulando sobre o universo linguístico da língua de sinais e língua portuguesa. Não podemos esquecer que esse Curso forma pedagogos com possibilidades para atuar com surdos e ouvintes.

Outra dificuldade encontrada no Curso na perspectiva dos docentes é a questão linguística, são poucos os professores que possuem proficiência na língua de sinais, capazes de utilizá-la como língua de instrução e também de dialogar com naturalidade com seus estudantes surdos em sala de aula ou fora dela. Grande parte dos professores entrevistados, tanto do grupo dos mais antigos quando dos concursados do ano de 2014, todos apontam para a inexistência de formação em língua de sinais. Indicam também a necessidade de realização de um curso de conversação no departamento para atender às necessidades do meio acadêmico e das disciplinas ministradas pelos docentes. Nos recortes das entrevistas abaixo, os

em 2014. Foram avaliados 241.875 sujeitos concluintes dos oito cursos pesquisados pelas autoras em 2019.

professores Citrino, Topázio e a professora Lápis Lázuli nos contam dessa dificuldade vivida diariamente no exercício da docência.

[...] *“Meus limites, eu hoje vejo o maior limite, meu linguístico. Porque eu fiz até o quarto período de LIBRAS, e depois eu não continuei praticando. Falo com meus alunos, converso com meus alunos em LIBRAS, não sei alguns sinais, mas meu aluno me explica, mas eu acho que o meu limite vem desse fator. Eu acho que eu precisava de uma formação mais assídua... [...] eu não queria falar LIBRAS somente por algo que está na moda, mas sim para entender, por exemplo, vocábulos que têm nas disciplinas que eu dou. E isso me limita muito porque quando eu pergunto, quando tem palavras específicas do campo da gestão, do campo das questões étnico-raciais são recentes para o curso, e eu não tenho. Então isso me limita enquanto formador porque aí eu opto por uma língua na qual eu tenho mais conforto, que é minha língua mãe. E aí isso causa um estranhamento dos alunos “poxa, o professor não está tentando LIBRAS...”. E aí quando eu me deparo com vários vocábulos estão sem a interpretação, aí eu me sinto limitado, falo: “será que o meu aluno entendeu mesmo?”.* (Prof. Citrino)

[...] *“Uma das coisas que eu sinto maior dificuldade é a falta de proficiência em língua de sinais, embora eu já tenha feito o curso naturalmente, quando eu me afastei para o doutorado, isso também me trouxe certo prejuízo, porque naturalmente a língua de sinais deve ser praticada, e quando a gente se afasta por um período, a gente volta esquecendo um monte de sinais. Aqui no DESU nós temos tradutores-intérpretes, super competentes, muito mais do que os próprios professores, que obviamente fazem a tradução e a interpretação, e a gente fica no lugar de conforto. E esse lugar de conforto faz com que a gente também possa se estagnar na língua de sinais. Então assim, um dos meus limites está na efetiva comunicação em língua de sinais.”* (Professor Topázio)

[...] *“Limitações! Eu acho que é em relação à língua – a Libras. Acho que a língua de sinais tem que ser a língua de instrução, ser a L1 do sujeito surdo. Nem digo que é a língua materna, pois nem sempre aprende do pai e da mãe. Língua materna é isso! Hoje vejo que a língua de sinais talvez o fato de não ser fluente... também estou me desmistificando! Isso porque eu cheguei a pensar antes, poxa! O intérprete faz assim, assim e assim! Agora penso, eu não sou intérprete, eu sou professora! Eu não tenho que fazer exatamente como o intérprete. O intérprete tem a formação dele para pegar a informação, processar e transmitir. Interpretar aquilo! Eu enquanto professora encontro meu jeito de me comunicar com o estudante surdo.”* (Prof.^a Lápis Lázuli)

Uma dificuldade que os docentes também vivenciam é em relação ao processo de ensinar/aprender presentes nos depoimentos das entrevistas das professoras Opala e Madrepérola.

[...] *“Os limites são muitos, né, eu gostaria de ensinar muito mais coisa do que eu consigo ensinar. Eu aprendi a sofrer menos, porque tem que fazer escolhas, mas eu procuro ser o mais ética possível com eles, eu explico isso que não deu para abordar tudo, que eu tenho que fazer escolhas. O que eu vou dar ênfase, o que pode ficar para depois. De também não entrar naquela lógica de, entendendo que existe uma desvantagem do surdo, não usar isso como justificativa para diminuir nada. Nem a minha exigência com relação a ele, que ele tem que demonstrar... ele tem que fazer um esforço para ler o texto, eu tenho*

que escolher um texto mais adequado para ele, mas em contrapartida ele tem que se comprometer com a formação dele. Então eu tento chamá-lo a essa responsabilidade.” (Profª Opala)

[...] “o fato de que eu tenho um tempo reduzido pra fazer isso, tenho um semestre só ou dois semestres dependendo do nível em que eles estão. As limitações são essas, são poucas aulas, são muitas disciplinas para os alunos, tem muitos trabalhos para fazer, muitos textos pra ler, você não pode propor coisas muito grandes para os alunos, acho que é por aí.” (Profª. Madrepérola)

Acredito que nas falas das duas professoras (Opala e Madrepérola) está subtendida a fragmentação do Currículo do Curso. Essa organização dá-se a partir da quantidade de disciplinas, distribuídas isoladamente, sem dialogar com as demais e com uma carga horária incompatível com a necessidade do ensino, sobretudo num Curso com abordagem bilíngue. É necessário destacar dois pontos, o primeiro refere-se à interlocução com a Libras que possui tempo próprio e se difere do tempo no uso da língua portuguesa, na modalidade oral. O segundo ponto se relaciona com a presença do intérprete na sala de aula. Na interpretação da fala sinalizada do surdo para os ouvintes e ao realizar a versão voz para os ouvintes, observa-se nesse processo de interpretação e dialogias com os estudantes e professores, o uso de um tempo maior, também se ocupando de um tempo diferente do que é disponibilizado e engessado pela escola. Diante das peculiaridades do contexto bilíngue Libras e língua portuguesa, torna-se visível o conflito existente entre os conteúdos a serem trabalhados, a relação temporal e estratégias de ensino no contexto bilíngue ora investigado. Sampaio (2008) anuncia e nos chama atenção para a existência de marcadores temporais não apenas nos espaços escolares bilíngues.

[...] “Como em outros espaços sociais, os relógios e os calendários refletem e regulam as estruturas rítmico-temporais das práticas da vida em comum, no universo escolar. Marcadores temporais de um tempo linear, sequencial, divisível, moderno. O tempo da escola parece referenciado, exclusivamente, em uma concepção mecânica do tempo” (SAMPAIO, 2008, p.26)

Essa organização temporal também se faz presente no ensino superior, o que é percebido ao retomar a fala da professora Madrepérola. *[...] “o fato de que eu tenho um tempo reduzido pra fazer isso, tenho um semestre só ou dois semestres [...] são poucas aulas, são muitas disciplinas para os alunos, tem muitos trabalhos para fazer, muitos textos pra ler.”* (Profª. Madrepérola)

O professor Quartz, como a maioria dos professores, aponta a questão linguística como uma das dificuldades existentes no cotidiano do Curso, porém

destaca a falta de experiência do professor formador ao ingressar no Curso. Vejamos o que ele nos conta:

[...] *“mas eu continuo produzindo e se há um dos poucos prazeres que eu tenho, é dar aula. Não tenho problemas com isso não. A língua de sinais é um limite, a não formação com o surdo, antes de chegar à faculdade, é um limite enorme, a experiência pregressa seria fundamental.”* (Prof. Quartzô).

A professora Safira aponta a organização da gestão institucional como uma das dificuldades vivenciadas e que reflete no funcionamento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do DESU.

[...] *“Os limites que eu acho são mais os institucionais e os limites dessa gestão que até hoje – eu estou aqui há cinco anos – eu não vi uma gestão que realmente seja uma gestão pautada no diálogo, na interação, na valorização do que cada um pode contribuir. Principalmente na questão de ouvir o outro, da democracia mesmo. E essa questão mais institucional, dos departamentos terem uma conversa entre si, da gente ter uma política linguística única, ou que tenha divergências, mas que tenha espaço pra negociação, pra discussão, e um pouco também ampliar esse leque de abordagens, não ficar sempre naquelas mesmas abordagens. Abrir pra outras correntes de pensamento, não ficar só ali naqueles mesmos nomes de sempre”.* (Profª. Safira).

A professora Safira aponta como uma das dificuldades, a gestão institucional-macro, referindo à Direção Geral do INES e seus modos de atuação. Diz-nos sobre as práticas administrativas antidiológicas, voltadas para decisões individualizadas. Modos esses que são estendidos pelos departamentos e dificultam as relações, os planejamentos e ações. Tornando o processo educacional fragilizado, pouco refletido, pois os acirramentos de ideias não são construtivas, não mobilizam, são paralisantes. Um gestor educacional deve promover no espaço educacional a compreensão do papel de todos em relação à educação, mediante uma compreensão teórica comum e clareza de uma política educacional, desse modo passa a ser construída uma unidade e efetivo trabalho de todos os profissionais.

A professora/gestora Ágata confirma o que mencionou a professora Safira em seu depoimento.

[...] *O maior desafio foi à questão política. Porque existe, existiu na gestão passada uma visão que o DESU era praga do INES, era o antro da oposição, então as coisas também não aconteciam, não fluíam muito bem, e acabava dentro do próprio INES. [...] a direção do INES como um todo entendia o DESU como sendo um local problemático, então professores difíceis, tudo era problema, tudo era problema.*

E na sequência fala da sua experiência na equipe de gestão do Departamento de Ensino Superior do INES.

[...] Mas aí como eu estava na gestão, eu passei a ser oposição mesmo dentro do departamento. Então eu nunca tive períodos tão difíceis na minha vida, como esses três anos de gestão. “A gente pegou o DESU totalmente desestruturado, não tinha nada informatizado praticamente, e aí a gente assumiu essa parte com o setor de informática para começar a estruturar” A gente tinha um “planilhão” maior que essa mesa para fazer as inscrições das disciplinas, as matrículas. E o pessoal ficava totalmente louco com aquilo. Dava erro, dava aquilo, demorava uns três meses para sair a lista de presença, que até encaixar todo mundo, para poder entregar ao professor. Tudo era manualmente. (professora/ Gestora Ágata)

Retornando a entrevista com a professora Safira, destacamos outro aspecto que ela destaca como dificultador da atuação docente: são as tensões surgidas da dicotomia surdo x ouvinte.

[...] “E eu acho que – o que me incomoda muito, e eu acho muito limitador – essa discussão que divide o surdo do ouvinte: “isso você não pode porque você é ouvinte”. Eu acho que tem um limite aí ideal, que várias pessoas estudiosas já desistiram de trabalhar diretamente com a surdez porque dizem que não podem falar pelo surdo. Eu acho que esse é um limite real. Eu nunca vou ser surda, eu nunca vou poder falar pelo surdo. Mas eu acho que o limite maior é essa separação que se constrói. E eu acho que isso está muito ligado a esses valores que a gente está vivenciando hoje de divisão, de anulação da diferença, essa anulação do outro, de não ter alteridade. Acho que isso é um limitador pra tudo, não só pra ação docente. “(profª. Safira).

É inegável que, nos dias atuais, grupos historicamente inferiorizados, de gênero, de raça, de orientação sexual, com surdez, vêm construindo discursos (orais ou sinalizados) e práticas fortes, de empoderamento, de alteridade, contra preconceitos. Quando o convívio se estreita com esses grupos, como acontece com os professores ouvintes de estudantes surdos ou mesmo com outros colegas de trabalho – professores surdos - podemos notar um acirramento de posições, voltadas para o dualismo surdo x ouvinte. No entanto, esses discursos e práticas excludentes, tanto dos ouvintes com os surdos e dos surdos com os ouvintes, não ampliam as discussões, continuam sempre no movimento de tensões e conflitos. E esse movimento, no espaço educacional é paralisador, dificulta novos conhecimentos.

Dialogando com os pressupostos teóricos desse estudo, no item 3.6, onde discorreremos sobre a educação intercultural, compreendo ser ela a ponte capaz de minimizar e quem sabe, romper com as tensões e conflitos gerados pelo dualismo

surdo x ouvinte. Vale lembrar que o termo interculturalidade é polissêmico, possui muitos significados, porém defendemos a interculturalidade crítica para refletir sobre essa dualidade. Está voltada para problematizar o contexto sociopolítico e os olhares são direcionados para questionar as diferenças e desigualdades construídas ao longo dos tempos, entre os diversos grupos sociais e suas lógicas. As ações são baseadas em novas relações de diálogo, reconhecimento e empoderamento de grupos historicamente inferiorizados.

6.1.2

Intérpretes e tradutores de Língua de Sinais

Todos os Intérpretes do Instituto Nacional de Educação de Surdos são concursados para a Rede Federal e pertencem ao Quadro da Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação – PCCTAE; possuem carga horária de 40 horas, porém cumprem 30 horas semanais com base em portaria interna. Grande parte dos oito participantes do estudo acumula outra jornada de trabalho, quer como intérprete ou como professor intérprete, em outras redes públicas ou privadas.

Em um documento elaborado pela equipe dos intérpretes e tradutores em Libras e transformado na Portaria do INES sob nº 597 de 28 de dezembro de 2018 (Anexo 7), consta a estrutura institucional do trabalho desses profissionais. Para melhor atender às inúmeras e diversas demandas e na intenção de garantir um trabalho de qualidade, organizaram-se em três equipes de atuação: salas de aula; atividades e tradução. Na equipe de sala de aula, os profissionais atuam em duplas e assumem a interpretação das aulas ocorridas no espaço do DESU ou fora dele. Na equipe de atividades, atuam no contra turno das salas de aula, portanto no período da tarde. Esse grupo é responsável pela interpretação de grupos de pesquisa, orientações e defesas de monografia, reuniões internas, reuniões de colegiados, reuniões do Núcleo Docente Estruturante (NDE), fóruns, palestras, semanas pedagógicas, entre outras demandas relacionadas ao DESU. E, por fim, a equipe de tradução, responsabiliza-se por traduzir materiais didáticos e demais documentos do DESU, como editais, informes, convites, etc.

O Departamento de Ensino Superior do INES possui um total de 32 intérpretes, sendo que 19 atuam no Curso de Licenciatura. Como existe um

estudante surdocego matriculado no 5º período matutino (referência ao período da pesquisa empírica – 2019.1), torna-se necessária a atuação de 3 guia-intérpretes⁵⁴ específicos para ele, com revezamento de 10 a 15 minutos, enquanto os intérpretes normalmente se revezam de 20 a 30 minutos. Vale destacar, que os guias-intérpretes do estudante surdocego utilizam nessa interlocução a língua de sinais tátil. Essa comunicação é realizada através do contato das mãos da pessoa surdocega com a mão do intérprete.

Eixo I- A Docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia e a aproximação com a educação de surdos.

Ao estudar o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia com abordagem bilíngue - língua de sinais e língua portuguesa - torna-se necessário ampliar os olhares para o profissional intérprete. O intérprete e tradutor de língua de sinais deverá ser coparticipante dos espaços das salas de aulas com os professores formadores e seus licenciandos surdos e ouvintes. Entretanto, a atuação desse profissional no DESU segue em um misto de questões, tanto por parte de seu próprio grupo de intérpretes, quanto dos professores, surdos e ouvintes, dos estudantes e da equipe gestora: quem é esse trabalhador? Quais formações possuem? Quais aproximações com a educação de surdos? Quais experiências acumulam? Quais sentimentos vivenciam com a equipe gestora, com os professores das disciplinas que interpretam e com os estudantes surdos e ouvintes?

Percebe-se que a maioria dos profissionais entrevistados iniciou como intérprete em espaços religiosos, como já afirmamos. Geralmente, são participantes da igreja evangélica, ora como membro, ora na busca de um espaço possível para o aprendizado da Libras, como através das atividades realizadas pelo Ministério com Surdos, conforme presente nas falas dos entrevistados a seguir.

[...] *“Eu comecei na igreja, como a grande parte, mais de 90%, acho até bem mais, vieram de instituições religiosas. E à medida que eu fui, eu procurei instituição religiosa nesse intuito de aprender Libras porque, de um modo geral*

⁵⁴As pessoas com surdocegueira necessitam de formas específicas de comunicação para terem acesso à educação, lazer, trabalho, vida social, entre outros, faz-se necessário o trabalho do guia-intérprete que é um profissional capacitado que possibilita que a pessoa com surdocegueira seja independente tanto para se locomover como para se comunicar (Grupo Brasil, 2005). Disponível em <http://www.grupobrasil.org.br> – Acesso em 6 de dezembro de 2019.

na década de 80, 90 e até início dos anos 2000 eram as instituições [evangélicas] que mais tinham oferta de cursos de Libras. “(Intérprete. Rodonita)

[...] “Eu comecei a participar da área de interpretação já direto em contexto religioso, praticamente todos os intérpretes começaram em certa década, né, dentro do contexto religioso. Eu era Testemunha de Jeová, num lugar que era de ouvinte, depois foi aberta uma Congregação Religiosa para Surdos, em [...] e então convidaram essas pessoas para ir para lá e criaram esse núcleo de surdez, lá [...]. Então fizeram um curso rápido de Libras, intensivão. Em 3 meses eu já estava bem em Língua de Sinais, muito eufórico e aí começando meio capenga, mas foi ali que comecei com interpretação.” (Intérprete. Euclásio)

[...] “Como a maioria dos intérpretes, iniciei na igreja. Minha irmã queria que eu fosse para a igreja e então para eu ir para a igreja, ela aproveitou minha vontade de aprender línguas e me ofereceu o Curso de Libras.”

Dois dos intérpretes entrevistados, diferente dos representados pelas falas apresentadas acima, tornaram-se intérpretes sem intenção, esse processo foi acontecendo naturalmente no espaço familiar, pois seus pais eram surdos. Essas pessoas são conhecidas como CODAS. A sigla significa *Child of Deaf Adults*, ou seja, filhos ouvintes de pais surdos. Nos anos 80, foi fundada nos Estados Unidos por Millie Brother, filha ouvinte de pais surdos, uma organização internacional denominada *Children of Deaf Adults Inc* (CODA) dedicada à discussão de temas relacionados às experiências de filhos ouvintes de pais surdos. Esse termo se popularizou e passou a ser usado por diversos países, dentre os quais, Brasil e Portugal. Nem sempre os CODAS escolhem a profissão de intérprete, porém são pessoas que muitas vezes possuem conhecimento da Língua de Sinais, no caso de seus pais serem usuários. Nesse caso, a língua de sinais circula cotidianamente no espaço familiar, são nativos nas duas línguas, por conseguinte, são normalmente indivíduos bilíngues em Língua Portuguesa e Língua de Sinais. Quando assumem a profissão de intérpretes, sobretudo nos espaços educacionais, quase sempre precisam atualizar a língua de sinais para o meio acadêmico, pois a língua de sinais que possuíam sempre foi utilizada em espaços informais. Conforme nos conta a intérprete Turquesa, filha de pais surdos.

[...] “Eu sempre tive essa vontade de passar para eles [pais surdos] tudo que estava acontecendo, porque a gente conversava dentro de casa através da nossa comunicação caseira, que não era bem uma língua de sinais propriamente dita, mas aí a gente se comunicava. [...] eu entrei para a Igreja Evangélica, passei a fazer parte do grupo dos surdos. Só que aí eu via que a minha língua de sinais era muito diferente da língua deles. Eu falei: “tem alguma coisa errada”. Porque eu me comunicava com os meus pais, mas quando chegava no espaço que tinha outros surdos eu não sabia me comunicar muito bem. Aí foi quando eu comecei a correr atrás de curso. Aí eu vim fazer o curso no INES, aí eu fiz uma avaliação,

entrei direto para o terceiro nível, cursei o terceiro nível, terminei, não cheguei a cursar o quarto, porque eu queria mesmo o profissionalizante, e aí fui fazer um curso em uma federação para intérpretes Como é que se diz? Preparatórios não eram cursos de capacitação para intérprete. Você ia aprender técnicas de interpretação. E aí eu fiz várias técnicas, fiz vários cursos com eles e depois eu passei a dar aula nesse curso.” (Intérprete Turquesa).

Nesse trecho da conversa com a pesquisadora, a Intérprete Turquesa mostra a diferença dos usos da comunicação sinalizada: a existência digamos de comunicação doméstica com a qual ela se comunicava com os pais, e o uso mais formal que envolve outros conhecimentos da **LIBRAS** língua de sinais, importantes para sua profissionalização. A Intérprete também nos deixa refletindo sobre o convite que recebeu para trabalhar no curso de capacitação em que foi estudante. Será que foi convidada porque demonstrava familiaridade com a língua? Ou pela facilidade e rapidez desse aprendizado por ser CODA e conviver diariamente com seus pais surdos?

A história da profissão de intérprete está entrelaçada com a própria história da língua de sinais e sua oficialização. O reconhecimento da profissão é datado de 1º de setembro de 2010. Inicialmente a atividade era exercida por voluntários que possuíam uma relação com a comunidade surda, pelo viés familiar, de amizade e, sobretudo religioso, conforme já abordado, e sem a exigência de formação, bastava conhecer os sinais. Hoje já encontramos um significativo número de intérpretes com curso superior, porém nem sempre relacionado à atividade de interpretação e tradução da LIBRAS/Língua Portuguesa.

Desde 2005, o Decreto nº 5.626/2005, capítulo V, art.17, define que a formação do intérprete e tradutor em língua de sinais e língua portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em LIBRAS/ Língua Portuguesa. Atualmente já podemos observar reflexos significativos dessa legislação, pois a categoria vem se fortalecendo e lutando pela legitimação da profissão.

No entanto, ainda encontram-se intérpretes com diversas formações que foram qualificadas pelo Exame Nacional de Proficiência em Libras – Prolibras. Vale lembrar que esse exame de avaliação e certificação não é mais oferecido, pois fora recomendado pelo Decreto por um período de 10 anos para certificar os profissionais experientes que precisavam da certificação para atuar.

Considero que, mesmo ocorrendo fortalecimentos na profissão, não podemos negar que ainda é considerada uma profissão recente e, além disso, lida com diversos campos de atuação. Diante disso, percebo diferentes compreensões sobre o papel do intérprete, sobretudo na atuação educacional. O que podemos observar nas falas dos intérpretes entrevistados, a seguir.

[...]” eu sempre fui contra ensinar. Eu me vejo como intérprete e não como professor ali naquele momento. Então, eu nunca tentei tirar dúvidas por mim mesmo, para explicar para o aluno o que eu sei! Até o que eu sei, não é o que o professor sabe! Sim! Passando pelo professor, sim! Porque há intérpretes e intérpretes... alguns vão pegar e ter autonomia (entre aspas) de chegar lá e tentar explicar da maneira que ele acha que o surdo vai entender, o conhecimento dele e não o do professor. [...] Eu me vejo como aquele canal. Um canal de recepção e emissão e aí os surdos fazem sua compreensão a partir do que recebem.”

(Intérprete Rutilo)

[...] “às vezes é um conceito que já está posto, mas a gente percebe quando a turma precisa voltar, relembrar isso. Então, na interpretação mesmo, o tal conceito lá, o professor passou por ele, fez o sinal do conceito. Tento buscar rápido uma aplicação daquilo para colocar dentro da interpretação para que o estudante surdo compreenda. [...] Eu me vejo como parte do processo. [...] E aí eu vou citar aqui, que eu acredito muito no que a prof.^a Celeste escreve e que fala da codocência. A gente está aqui também nesse papel. Ainda que no ensino superior torna-se um pouco mais distanciado do que na educação básica, mas tem essa possibilidade porque passa pela gente. E às vezes a gente está interpretando e está vendo que aquilo ali não vai chegar lá.” (Intérprete Jaspe)

Existem alguns aspectos a serem refletidos em relação ao surgimento do termo intérprete educacional e do fenômeno da codocência, defendido por Kelman (2008) e pelo Intérprete Jaspe, ao aproximarmos da realidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES. Inicialmente, destacamos que, na origem, o termo professor intérprete significa que é o professor que possui também a formação de intérprete de língua de sinais / língua portuguesa e “obrigatoriamente possui a certificação de professor”. O intérprete educacional nem sempre fez curso de graduação em docência, entretanto, no espaço escolar, mesmo que não exclusivamente, encontramos esse profissional no contexto escolar inclusivo e também o vemos interpretando em outras áreas. Sendo assim, torna-se possível a atuação da dupla, professor regente e professor intérprete numa codocência. Compreensão essa decorrente de considerações do estudo realizado por Kelman (2005), em escolas públicas de ensino fundamental de Brasília. Para a autora, a codocência é concretizada a partir do trabalho compartilhado, do planejamento elaborado em conjunto pela dupla. A ideia da participação compartilhada do

professor intérprete e/ou intérprete educacional com o professor regente, ou vice-versa, produz riquezas ao processo ensinar/aprender, pois quando existem trocas, se planeja junto e as atividades são pensadas e executadas de modo compartilhado, os estudantes, sobretudo os surdos, serão beneficiados na construção de novos conhecimentos e na ampliação do repertório linguístico.

Agora vamos pensar no cenário bilíngue do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES e na matriz curricular construída para o mesmo. Sabemos que existe uma diversidade de áreas: língua portuguesa, área de ensino de Matemática, de Ciências, áreas humanas, área pedagógica, enfim. Se mantivermos a mesma compreensão do que significa um professor intérprete, então os intérpretes serão selecionados para atuar nas salas de aula obrigatoriamente nas suas áreas de formação. Será que já existe um número de profissionais intérpretes, licenciados em todas as disciplinas do currículo do Curso de Pedagogia e de muitos outros? Sem dúvida, é fundamental o entendimento do que está sendo interpretado, mas somente a formação implica nesse trabalho de qualidade? Enfim, são inúmeros os questionamentos existentes em relação à atuação do profissional intérprete nos espaços escolares.

O referido estudo mostra-nos que a atuação do intérprete e tradutor de LIBRAS nas salas de aula do DESU caracteriza-se como um terreno movediço. Está diretamente voltado para as relações estabelecidas com os professores docentes e seus diferentes modos de compreender esse profissional, imprescindível ao processo de ensino aprendizagem bilíngue, mesmo quando o professor domina a língua de sinais, conforme apontou a Professora Alexandrita, no subitem 6.11.

A seguir, a Intérprete Rodonita nos apresenta aspectos da interpretação e confirma que esse trabalho depende, sobretudo, das relações estabelecidas entre intérpretes e docentes formadores.

[...] *“A nossa profissão é uma profissão conflituosa por si só! É porque a gente traduz a fala do outro. Muitas vezes o professor não se agrada da forma como a gente usou um sinal, uma palavra. Nem sempre a gente tem a possibilidade de acesso ao material ou ter uma troca com aquele professor. A nossa responsabilidade é muito grande, né! Sabe que a tradução nunca é fidedigna, é uma aproximação porque não tem equivalência nas duas línguas. Então tem muitas coisas que não têm sinais. Na tradução simultânea que é a tradução de sala de aula, full time, ao mesmo tempo que o professor está falando português a gente traduz para Libras. Alguns equívocos acontecem, mas quando*

o professor é parceiro do intérprete, entende que o intérprete ali não é uma máquina de tradução e constrói suas relações. Tem professor que tem um feeling bacana, até professor que entrou no último concurso. Que já percebe e antevê, olha o que eu vou falar agora! Você pode usar esse sinal! Ou pergunta antes: o que seria mais apropriado? Quando há essa parceria entre professor intérprete o trabalho funciona, agora quando não há... quando o intérprete não se posiciona para chegar ao professor que é novo no campo ou quando o professor tem essa resistência, por algum motivo não gosta dessa aproximação, o trabalho no geral é prejudicado, mas sempre vai cair na responsabilidade do intérprete. Pois é o intérprete que está mostrando naquele momento. Só que hoje a gente que estuda na área da tradução e interpretação, compreende que o trabalho que está sendo apresentado ali na tradução é resultado dessa junção de fatores, não só envolve o intérprete, mas envolve o professor também na construção dessa relação.” (Intérprete Rodonita)

A intérprete Rodonita aponta a relação estabelecida com o professor e do professor com o intérprete como essencial para a qualidade do trabalho de interpretação. Acredito que nos mostre a importância do compartilhar do professor com o intérprete desde o planejamento das aulas, a empatia, os sentimento de antecipação, as emoções, enfim... modos esses que vão dando tom ao processo de tradução. Sendo assim, imagino a possibilidade da ressignificação da prática da codocência no Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES, prática essa defendida por Kelman (2008).

Eixo 2 – Apreciações sobre o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Para SILVA (2011, p.150) o currículo é um lugar, um espaço e um território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso, é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Diante dessa colocação, iremos compreender como aconteceu o processo de mudança do currículo no Curso de Licenciatura em Pedagogia do DESU, sob as lentes dos profissionais intérpretes, que constituem um elo no processo ensino aprendizagem. Vejamos, a seguir:

[...] *Deixa eu pensar, você me perguntou o que eu acho do currículo né. Eu acho... Uma pergunta que eu nunca parei pra pensar.* (Intérprete Jaspe)

[...] *“Acompanhar não, eu presenciei no dia a dia porque a gente acabava interpretando reuniões. Assim, acompanhava em sala de aula, nunca acompanhei*

com os professores e isso os intérpretes não participavam dessas discussões e elaborações.” (Intérprete Rutilo)

[...] *“O que posso falar do Currículo? Não posso falar o que não participei, nós intérpretes não participamos lá, da elaboração pedagógica. Isso é gravíssimo! Por que quando você pensa no currículo, quando você quer construir um currículo, todo mundo participa, pais, mães, alunos surdos, alunos ouvintes, intérpretes, e funcionários, comunidade externa. Eu não participei, então não posso avaliar.” (Intérprete Euclásio).*

Podemos observar, através dessas três falas, o percurso utilizado para a mudança curricular. Todas as discussões e ações ficaram centralizadas no grupo de professores e não existiram reuniões compartilhadas com os envolvidos no processo de formação, estudantes, intérpretes, comunidade, funcionários e, se possível, comunidade externa. A surpresa do intérprete Jaspe é bastante significativa, demonstra existir um vácuo entre as discussões realizadas pelo grupo dos professores em relação ao grupo dos intérpretes. Em seguida, apresentamos um fragmento da entrevista em que o intérprete Euclásio, confirma a necessidade da participação de todos.

[...] *“Por que quando você pensa no currículo, quando você quer construir um currículo, todo mundo participa, pais, mães, alunos surdos, alunos ouvintes, intérpretes, e funcionários, comunidade externa.”*

Que práticas de formador o professor demonstra se não convida seus alunos, ou uma representação deles, para experienciar essas mudanças? Certamente, se participassem, estariam vivenciando experiências que os acompanhariam na sua prática de futuros professores. Quantos conhecimentos poderiam acumular sobre currículo fora da aula teórica?

Resgatando a discussão sobre a não participação dos intérpretes no processo de mudança curricular, acredito que a falta de percepção do perfil desse profissional no DESU é um dos motivos. Observa-se que o professor que não é bilíngue (a maioria) não possui o entendimento de que o intérprete e tradutor de Libras é um profissional que compõe o mosaico do contexto de formação de professores e *não um mero executor, que bate mãozinhas e sai* – como nos disse o Intérprete ~~Jade~~ Euclásio, referindo-se a vivências passadas nesse Departamento. Ele finaliza a conversa apresentando seu real desejo: *eu acho que os intérpretes precisam ser muito mais ouvidos, precisam participar de reuniões semanais, mensais e depois semestrais com representantes de intérpretes, coordenações. É!! Os intérpretes precisam participar mais de comissões, entendeu? Enfim...*

participar mais do ambiente. Sair dessa invisibilidade. Parece que está, mas não está!

Mesmo diante dessas tensões vivenciadas pelos intérpretes e tradutores de Libras no dia a dia do Curso, as intérpretes Rodonita e Aquamarine nos apresentam suas percepções em relação às mudanças curriculares e apontam sua relevância para o processo de formação dos futuros pedagogos surdos e ouvintes.

[...] *“A partir desse novo currículo, o ensino foi redimensionado e os professores que trabalham com a disciplina de Língua Portuguesa criaram classes específicas de surdos para realmente trabalhar português como segunda língua. Isso foi um ganho muito grande! E aí só pelo fato de compreender que o ensino de L2 tanto para ouvintes quanto para surdos tem que ser trabalhado de outra forma já é um ganho, né? Quando esse público realmente é direcionado para as salas específicas pra ter o contato com o professor, aí você começa ofertar essa possibilidade de tornar-se bilíngue no espaço de formação. Era bem mais restrito. E então, os professores puderam exigir mais atividades, exercícios e avaliações nas duas línguas. É, realmente, foi um ganho significativo”.* (Intérprete Rodonita).

[...] *“Então eu vi o currículo antigo, esse primeiro currículo. Ainda peguei... Ele teve algumas modificações, mas não tantas quanto agora, porque entraram os professores concursados. Porque eles começaram a elaborar e a pensar sobre. E aí uma das coisas que eu achei fantástica é aquela separação da língua portuguesa. Tem a língua portuguesa para ouvintes, e a língua portuguesa para surdos. Por quê? Porque a abordagem tem que ser diferenciada. É diferenciada. Eu não posso trabalhar no mesmo nível que uma pessoa que é ouvinte, mesmo que o ouvinte ele tenha um conhecimento prévio, mas ele também precisa né, aprender. E o surdo já é uma outra questão, o surdo por ele ser surdo, ele é visual, então essa língua tem que ser no mínimo escrita, tem que ser aquela língua escrita. E a língua escrita, tudo bem, mas eu tenho que explicar como funciona, e isso precede de uma outra ressignificação.”* (Intérprete Aquamarine)

Para finalizar esse eixo, busco as ideias de Silva (2011), as quais tecem considerações sobre o currículo oculto. Ele nos diz que, paralelamente ao currículo oficial, existe o currículo oculto. Adverte, ainda, que muitas vezes essa terminologia é banalizada, pois ao analisarem o termo currículo oculto, os pesquisadores e colaboradores parece que buscam caçar o que nele está escondido. No entanto, o autor ressalta que, para se debruçar em estudos de um currículo oculto, necessário se faz entrelaçar as relações que o insere com o contexto social.

Diante disso, destacamos que, no currículo oculto, estão presentes todos os aspectos do ambiente do Curso de Licenciatura em Pedagogia do DESU que não estão presentes no currículo vigente. MOREIRA (2008, p.18) nos fala que o currículo oculto envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos,

subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Logo podemos deduzir que no currículo oculto do Curso de Licenciatura em Pedagogia - DESU estão inseridos: hierarquização de saberes; relações de poder; relações linguísticas - língua hegemônica e língua minoritária (língua portuguesa x língua de sinais), hierarquias nas relações profissionais.

Eixo 3 – Pensando o processo ensino-aprendizagem.

O processo ensinar-aprender no Curso, ora investigado, na percepção dos intérpretes nos aponta para inúmeras facetas. Entre elas podemos presenciar o que nos conta a Intérprete Aquamarine e a intérprete Rodonita.

[...] “a gente está falando de língua. A língua perpassa o tempo todo nessas relações, e tem a língua de poder, a língua majoritária que é a língua portuguesa. Estamos sempre em uma arena, onde a gente está enfrentando uma disputa de poder o tempo inteiro. Eu mesma estou no meio do fogo cerrado, porque muitas vezes o fato de eu ser tradutora intérprete não significa que eu seja a queridinha dos surdos. Dependendo de alguns surdos, de alguns grupos de surdos, eles me veem como ouvinte. Mesmo eu sendo CODA, e ser CODA também às vezes não é facilitador não.” (Intérprete Aquamarine)

A seguir, a intérprete Rodonita, além de confirmar a fala da Intérprete Aquamarine, apresenta mais uma faceta, desta vez, sobre a aquisição de língua.

[...] “Como é um espaço não só de formação acadêmica, mas também de aquisição de língua. Muitos ouvintes procuram o curso para aprender Libras e muitos surdos procuram o curso para aprender português, ou como um dos poucos espaços de formação com acessibilidade, a verdade é essa! Então nem todos chegam com uma bagagem de conhecimento científico suficiente para compreender o campo da própria pedagogia. Como sou formada em pedagogia, também, eu percebo que há uma diferença muito grande em relação ao aprofundamento dos conteúdos. Por se tratar de um público que está aprendendo, como segunda língua, a língua portuguesa, no caso dos surdos, ou a língua de sinais, no caso dos ouvintes. Então a questão das Libras e da língua portuguesa no ensino, esse recorte dessas discussões, acaba sendo o carro chefe das maiores das disciplinas do Curso. E as outras áreas de conhecimento acabam tendo um aprofundamento bem menor, bem minimizado em prol das discussões da educação bilíngue e das questões que envolvem tudo isso aqui dentro da instituição.” (Intérprete Rodonita).

A educação bilíngue, conforme já mencionamos, não significa apenas um processo educacional voltado para duas línguas, conforme apresentado nas políticas públicas dirigidas à comunidade surda vigentes no país. Torna-se algo mais complexo no sentido de contextualizar a arquitetura do Curso e suas

ideologias, conforme nos alerta Skliar (2000; 2017). O autor ressalta, ainda, o que é notado na fala da Intérprete Aquarine, a impossibilidade de descrever o bilinguismo como uma situação harmônica e de relações culturais naturais. A educação bilíngue se constitui como uma realidade de tensões e conflitos, sobretudo no processo de ensinar-aprender.

Para a Intérprete Rondonita, esse espaço é caracterizado também como um espaço de aquisição de língua. Imagino que Rondonita tenha se referido aos estudantes ouvintes e surdos. Enquanto os surdos aprendem a língua portuguesa, nos seus diversos usos acadêmicos - textos para leituras, talvez trabalhos escritos, Power Points, legenda em filmes, dentre outros; os estudantes ouvintes em diálogo com seus “pares mais competentes”- os colegas surdos e os intérpretes e tradutores de Língua de Sinais aprendem a língua de sinais. No entanto, nesse processo informal de aquisição de língua, os saberes dos docentes que não são bilíngues, deslocam-se e ele de professor torna-se aprendiz. Destaco a riqueza desse processo formativo, uma verdadeira dialogia, em que todos ensinam a todos e todos aprendem inclusive o intérprete.

Vejamos abaixo, na argumentação do Intérprete Euclásio, mais uma situação que demonstra que o espaço do Curso de Licenciatura em Pedagogia é provocador:

[...] *“Eu acho que o intérprete deveria participar mais do processo ensinar/aprender junto com o professor. Entendendo o que é um intérprete educacional nesse processo, se a gente, às vezes, sente vontade de falar algo, somos reprimidos. Tanto pelo professor que vê que está perdendo autoridade dele quanto pelos alunos que não dão essa autoridade ao intérprete, entende? E, no caso dos alunos surdos que reclamam com a gente intérpretes, se aquele professor ensinasse em língua de sinais, ele conseguiria aprender mais. E, no caso dos ouvintes, reclamam que o professor quando ensina em língua de sinais, ele está entrando em outro processo de língua e ela não consegue traduzir full time. Então, o que essas pessoas querem nesse espaço, fico pensando!!! O que falta para essas pessoas compreenderem que esse espaço é multi diverso ou super diverso? Circulam uma série de códigos ali.”* (Intérprete Euclásio)

O intérprete, nesse trecho da entrevista, aponta para dois aspectos: o movimento de tensões e conflitos existentes nas salas de aula e também que esse cotidiano escolar se constitui como multilíngue, como destacam Silva e Favorito (2018), no subitem 3.3 desse estudo. Euclásio quando questiona: *O que falta para essas pessoas compreenderem que esse espaço é multi diverso ou super diverso?*

denuncia o pouco espaço ou talvez a inexistência de encontros coletivos para discutir o movimento vivo da sala de aula nesse Curso com abordagem bilíngue.

A Intérprete e ex-aluna Aquarina do Curso investigado aponta para mudanças de práticas dos professores, observadas por ela enquanto intérprete. Práticas essas que não teve a oportunidade de vivê-las enquanto era aluna do Curso.

[...] *“Eu acredito que o processo de aprendizagem aqui é completamente ímpar, no sentido de que aqui você tem um contato maior para conversar com o professor, coisa que em outras universidades a gente não vê. E eu vejo que agora, esse processo é bem mais do que na minha época de aluna. Quando o professor tem esse contato direto com o aluno, você vê o rosto, a expressão de prazer do aluno, entendendo o que o professor está falando, muitas vezes, tentando sinalizar. Como, por exemplo, vê a professora Esmeralda dando aula em língua de sinais, vê a professora (...) dando aula, uma professora surda, na língua de sinais. [...] Eu converso bastante, mais com os alunos surdos do que com os alunos ouvintes com relação a isso. Eles ainda reclamam de ter a maioria dos professores ouvintes, por ser um curso bilíngue, e ouvintes que ainda não utilizam a língua de sinais. Mas você os vê falando ainda dessa alegria, dessa conquista. E eu acho que eles me procuram para conversar porque sou ex-aluna, mesmo eu não tendo vivenciado nada disso que eles estão vivenciando hoje, mas poder falar da alegria que é para eles chegar na sala e ver o professor sinalizando.”* (Intérprete Aquarina).

O fragmento acima nos remete aos modos como os professores vêm construindo sua docência. Um grupo de professores novatos chegados há 5 anos, em sua maioria, em um espaço nada familiar, totalmente desconhecido. Um espaço cotidiano bilíngue, com uma segunda língua de modalidade visoespacial, diferente da modalidade da língua portuguesa na qual são usuários - modalidade oral e modalidade escrita. Mesmo diante desse novo cenário, observamos que o professor está disponível para interagir com seu aluno, mesmo na mediação com o intérprete. E, assim, nos remetemos a TARDIF (2006, p.166) quando nos diz que interação refere-se a toda forma de atividade na qual seres humanos agem em função uns dos outros. Sendo esse movimento refletido nos modos de ensinar e aprender.

Eixo 4 – Saberes docentes para o ofício de professor formador no Curso de Licenciatura em Pedagogia e elementos potencializadores.

Os intérpretes entrevistados defendem que o docente ouvinte desse Curso possua competência na língua de sinais. Entretanto, sabemos que a competência

linguística numa língua não é única, é constituída em várias escalas. Vale lembrar que os saberes docentes são heterogêneos e também não são estáticos, podendo ser construídos ao longo da carreira profissional dos professores.

Eles apontam, ainda, que tanto o professor surdo como o professor ouvinte tenha o domínio do que ensinar, de como ensinar, se apropriem da didática necessária para desenvolver o processo ensinar /aprender e, no caso específico do docente ouvinte, possua conhecimentos do universo da surdez. A relevância desses saberes para o ofício de professor formador está ressaltado na fala da intérprete Turquesa.

[...] *“A primeira coisa, ele tem que saber é LIBRAS. O básico, primordial. Mesmo que ele não seja fluente, mas pelo menos que ele consiga, pelo menos, se comunicar com o surdo para tirar uma dúvida, enfim. E que tenha o domínio claro, o domínio do que ele vai estar lecionando, tenha a didática de sala de aula, porque para atendimento para surdos, pelo menos é o público maior que a gente tem aqui, porque não tem com outras deficiências, até tem um ou outro, mas na sua maioria é surdo, essa questão visual né, de trabalhar o visual dele para o tema que vai ser abordado. Não só uma aula expositiva, não só uma aula com muito texto, é claro que é necessário, é importante, mas de que se consiga entender toda essa questão cultural mesmo do surdo para trabalhar dentro da sala de aula”* (Intérprete Turquesa)

A professora Turquesa falou do desejado, mas um grande número dos professores ouvintes e surdos são novatos, oriundos do concurso de 2014. Foi observado no estudo que os ouvintes, vêm construindo saberes no universo da surdez e os surdos aprimorando sua atuação no espaço educacional bilíngue. A fala da Intérprete Rodonita contempla parte do que a Intérprete Turquesa nos disse, porém ela apresenta alguns pontos esclarecedores para a construção de novos saberes.

[...] *“Na minha perspectiva, ele teria que ser bilíngue, mas é óbvio que tem área de conhecimento e até curso de formação de professor que eles não tiveram acesso em relação ao tempo que eles formaram. É bem recente a exigência formal do decreto em alguns cursos de formação, da exigência da disciplina de Libras, algumas como obrigatória outras como optativa. Então, a gente sabe que a realidade não permite exigir que todos entrem bilíngues. Mas, eu creio que é responsabilidade da instituição promover esses incentivos para que haja consciência dessa necessidade, de se tornarem bilíngues para atender aos seus alunos. Isso leva tempo, né? Leva tempo. Mas alguns surpreendem, e até pelo envolvimento com a própria identificação. Só no início do processo sempre tem pessoas que têm uma habilidade, uma competência que a própria pessoa desconhecia, mas só no uso percebe. Tem alguns que em dois anos que crescem de maneira bem surpreendente. Até intérpretes mesmo, saí do Curso de Libras com uma bagagem de interpretar que outros colegas não tiveram. Tornam-se*

profissionais em pouco tempo, menos de cinco anos. E acontece também com alguns professores. Isso é bem interessante” (Intérprete Rodonita)

E os professores surdos? Quais saberes são necessários para a docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia do DESU? O Intérprete Euclásio nos apresenta suas percepções.

[...] *“Olha! Eu acho que realmente ele tem que ser formado em linguística, em Letras que está trabalhando com uma língua. Sim, o surdo. Todos eles são formados em Letras. Alguns são pedagogos e possuem Letras/ Libras. Os professores de Libras dão aula só de Libras, mas têm duas professoras surdas doutoras, que trabalham com várias disciplinas do Curso - Política Públicas, Artes, Educação Bilíngue entendeu? [...] Eu não sei se os professores surdos utilizam suas lógicas para ensinar. O que acontece é que deveriam repensar essas aulas.”* (Intérprete Euclásio).

Ressalto, ainda, que ser usuário da Libras não significa possuir saberes capazes de operar uma prática significativa de professor formador. No entanto, Gesser (2012), argumenta:

[...] *“Professores surdos não têm dúvidas da legitimidade da língua de sinais e do significativo valor que ela representa em suas vidas, embora possam desconhecer as discussões geradas pelo estudo científico da linguagem. Essa percepção não é diferente com falantes de língua orais: conhecer uma língua para usar não é o mesmo que saber sobre uma língua para teorizar. Mas, para aqueles que atuam no âmbito pedagógico, ter noções linguísticas sobre o funcionamento das línguas é premissa básica da formação profissional.”* (GESSER, 2012, p.82).

Após discutirmos sobre saberes necessários relativos aos docentes surdos e ouvintes, no Curso ora investigado, sob a ótica dos intérpretes e tradutores de Libras, seguiremos destacando elementos potencializadores para o seu desenvolvimento. Abaixo, a Intérprete Rodonita destaca dois elementos potencializadores – a chegada de professores surdos e a parceria obrigatória entre docentes e intérpretes.

[...] *“Então pra mim, a grande mudança de perspectiva foi a chegada de professores surdos que não só vieram só para a Disciplina de Libras mas também para outras disciplinas. Então isso reconfigura tudo porque a gente percebeu como foi para os próprios alunos surdos terem professores surdos. Eles se emocionavam, muitos falavam: nunca tive professor surdo. Então assim, foi uma outra lógica e os ouvintes que estavam habituados em ter acesso a informações só na L1 tiveram que ter uma mudança de mente para também se esforçar a entender as aulas na sua L2 e começaram a se colocar no lugar do surdo. Eles diziam: tá vendo! Agora vocês vão sentir o que nós sempre passamos, ter aula*

numa segunda língua! A gente sempre teve! [...] Eu acho que uma parceria obrigatória tem que ser construída com o intérprete que também é um profissional que está atuando naquele espaço. E se essa parceria não for estabelecida, os alunos surdos e ouvintes sairão prejudicados. Porque nós somos tradutores intérpretes, buscamos formação na nossa área de atuação, mas não temos formação em todas as áreas nas quais os professores tem domínio e para de certa forma, compreender o discurso e a forma como as coisas vão ser trabalhadas, a construção dessa parceria é fundamental. E vai implicar num resultado final. Alguns têm consciência disso, outros não. É obvio que também sei que muitos colegas tradutores e intérpretes precisam estar abertos a essa parceria, nem todos são abertos a isso! Dos dois lados a gente tem que ter essa sensibilidade, essa visão de parceria.” (Intérprete Rodonita)

Outro elemento potencializador que destaco para o desenvolvimento do Curso foi a sugestão apresentada pela Intérprete Aquamarine, a seguir:

[...] “Aqui na faculdade então, por exemplo, eu trouxe a questão do tradutor intérprete ser coordenador também, porque muitos de nós temos formação na área da educação. Então, quando o orientador é aberto, eu tive assim bastante abertura com alguns, e eu comecei a levar isso para os colegas porque isso também para o currículo deles é importante, eles estarem fazendo parte de uma orientação, de estarem em uma banca também para poderem estar ali avaliando.” (Intérprete Aquamarine).

Diante das falas apresentadas acima, constatamos que, apesar dos intérpretes viverem um cotidiano profissional conflituoso, devido a questões linguísticas, pedagógicas, administrativas e de relações com professores, são profissionais, nesse momento do Curso, imprescindíveis e grandes parceiros na construção de conhecimentos dos licenciandos surdos e ouvintes. São fundamentais na produção de conhecimentos sobre a profissão de intérprete e tradutores de Libras e na valorização da profissão. Sendo assim, podemos considerá-los também como profissionais formadores nessa rede da educação bilíngue. Atualmente, no DESU existe um curso de extensão organizado por 3 intérpretes do departamento com o objetivo de formação e atualização, disponibilizado para os intérpretes do Instituto e fora dele.

Eixo 5- Elementos que dificultam a formação de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva do bilinguismo (Libras/ Língua Portuguesa) e da educação intercultural.

Como já percebemos ao longo das análises das entrevistas, esse Curso possui muitas demandas e com elas emergem os constantes desafios. A seguir,

iremos destacar alguns deles, a partir do que dizem os intérpretes e tradutores de LIBRAS.

[...] *“Olha o desafio é sempre constante. Nós lidamos com vários conhecimentos de várias áreas e o próprio Curso de Pedagogia já abarca várias áreas de conhecimento e áreas que nem sempre temos afinidade e proximidade. Então, somos sempre desafiados a estar pesquisando, estar estudando e nos envolvendo com o que está sendo discutido para que tenhamos condições de traduzir e interpretar. Porque se nós não entendermos o discurso, não vamos conseguir traduzir. É por esse processo que passa a mente do intérprete. Sabemos hoje pelas teorias que devemos ter competências, não só linguística e tradutória, mas o que a gente chama de competência referencial que é conhecimento prévio das questões que vão ser discutidas. Não de dominar o assunto, mas ter alguma condição de acompanhar. A profissão de intérprete, a formação é uma busca pela melhor qualidade da interpretação nas turmas bilíngues do Curso de Licenciatura em Pedagogia, de grande número dos intérpretes.”* (Intérprete Rondonita)

O aspecto linguístico, a falta do conhecimento da cultura surda e das lógicas surdas são realçados pelo Intérprete Rutilo como um dos dificultadores do Curso.

[...] *“Pra mim volta à questão da língua. Seria o domínio da língua de sinais. Mesmo que a aula não seja dada em língua de sinais, mas que pudesse interagir com o aluno surdo que está ali e também ter conhecimento sobre a cultura dos surdos. Quando os professores novos chegaram e muitos nunca tinham tido contato com surdos, trouxeram toda a metodologia de trabalho deles para um ambiente que não estava adequado. Então foi um choque até para os professores. Isso está sendo trabalhado e muitos professores hoje em dia já conseguem dar uma aula mais adequada para os surdos, utilizando questões visuais, sínteses dos textos, hoje já tem material traduzido. Então domínio da língua e conhecimento da cultura.”* (Intérprete Rutilo)

Outra situação bem delicada do Curso é em relação à interpretação das aulas, contada pelo Intérprete Euclásio.

[...] *“Já foi proposto várias vezes que o professor regente agende com o intérprete ou construa essa aula junto com ele. Eu acho que isso falta demais, não acontece. Às vezes como nós intérpretes não somos dedicação exclusiva, não conseguimos ter o tempo do professor que é dedicação exclusiva. Isso é uma outra coisa que lutamos muito institucionalmente. E, assim, trabalharíamos apenas no INES. [...] Enviar os textos, só quando a gente pede! Precisamos ficar implorando para mandar material para a gente para conseguir ler e entender o assunto da aula. Ou, às vezes, mandam material como: textos e textos, que não damos conta de ler aquilo tudo! Mas se pudessem resenhar ou o mesmo identificar uma determinada parte. Enfim, nossa profissão transita com o conhecimento e o conhecimento é construído com todo mundo”* (Intérprete Euclásio).

O Intérprete Jaspe ao considerar que o [...] *“Curso possui uma estrutura muito boa. Por ser uma instituição pública, a gente que transita por outras aí, a gente fala assim: “nossa! Eu trabalho num lugar maravilhoso!”. Só que parece que a gente não está sabendo gerir isso aí da melhor forma possível, acho que poderia melhorar bastante estruturalmente.”*

Constatamos que Jaspe enfatiza a atuação da gestão, apontando a lacuna existente nessa atividade. A fala desse profissional sobre a atuação da gestão alinha-se ao que aponta Euclásio, ao anunciar a falta de cumprimento dos professores em repassar previamente o material para o intérprete e a inexistência de reuniões de planejamento dos professores com eles. Ele também aponta para a necessidade de uma construção coletiva. Diante dessas situações vivenciadas pelos intérpretes, acredito que a gestão do departamento, possui urgência de mudanças. É preciso assumir e exercitar a gestão democrática. Talvez essa configuração de gestão seja uma alternativa favorável para minimizar muito desses conflitos e favorecer uma educação de qualidade nesse contexto bilíngue – língua de sinais e língua portuguesa.

A gestão democrática é respaldada legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu Art. 3º, Inciso VIII e pela Constituição em seu Art. 206, Inciso VI. Nesse artigo estabelece que a educação é um processo social colaborativo, envolvendo comunidade escolar, pais e sociedade. Diante dessa participação comprometida, resultará a qualidade do ensino. No entanto, se transportarmos essas ideias para pensarmos o Curso de Licenciatura em Pedagogia do DESU, observamos proximidades entre as propostas do Curso com as ideias fundantes da Gestão Participativa.

Para LÜCK (2009, p.69), a gestão democrática se assenta na promoção de educação de qualidade para todos os alunos, de modo que cada um deles tenha oportunidade de acesso, sucesso e progresso educacional com qualidade, numa escola dinâmica que oferta ensino contextualizado em seu tempo e segundo a realidade, com perspectiva de futuro. Não seria essa uma das intenções dos praticantes do cotidiano escolar do DESU, frente aos seus processos formativos?

6.1.3 Os estudantes surdos e ouvintes

Convidar os estudantes surdos e ouvintes para falar sobre as suas experiências nesse Curso é acreditar que suas vozes são fundamentais para o entendimento desse cotidiano. Sabemos que a dinâmica institucional quase sempre desprivilegia a escuta desses praticantes, esquecendo que são eles o motivo maior da nossa docência.

Eixo I- A Docência no Curso de Licenciatura em Pedagogia e a aproximação com a educação de surdos.

Nesse espaço bilíngue, os estudantes surdos e ouvintes apontam dois principais saberes necessários para ocorrer o processo de construção de conhecimento. O primeiro saber seria o professor utilizar a Libras em suas aulas e interações; o segundo seria o professor possuir conhecimento do universo da surdez. A Estudante Jade ilustra essa visão.

[...] “A maioria tenta. Por exemplo, a professora Esmeralda, nossa! A LIBRAS dela é muito boa, e a estratégia que ela tem para poder ensinar, todos os surdos amam. Eu a considero fluente, mas não por ela ter fluência, mas pelo mecanismo que ela usa, a forma de explicar, a metodologia, como ela passa o conteúdo. É aquilo que eu te falei, o professor já sabe tudo, que ele estudou a vida toda, e se formou, é doutor, mas saber a língua do surdo facilita o processo de conhecimento desses estudantes” (Estudante Jade)

A estudante Jade ainda fala sobre a necessidade do docente de aproximar o conteúdo apresentado ao universo da surdez. Sendo assim, ela demonstra que só existe de fato construção de conhecimento para os surdos e para os ouvintes quando o que é ensinado possui significação para os estudantes.

[...] “o mecanismo que ele aprende, qual o exemplo mais adequado que está dentro do contexto da surdez para que o aluno entenda. Ou seja, esses professores que dominam língua, ou que estão aprendendo língua, eles conseguem fazer essa ponte. A Profª Pedra do Sol faz isso dentro das suas aulas, e ela fala dos surdos, fala da história deles, então tudo isso é contemplativo. Então os surdos sentem-se integrantes daqui, sentem-se fazendo parte. Que ele pode falar, que ele tem voz, que ele tem espaço. Mas tem professores que tem pouquíssima estratégia, metodologia. Então o surdo só prefere ficar com o intérprete. E até mesmo alguns ouvintes não interagem, porque não possuem motivações. Fazer o quê”? (Estudante Jade)

O Estudante Mármore expõe uma de suas insatisfações, dizendo: [...]” *para os surdos principalmente. Tem professor que chegou aqui, colocou imagem no slide, acha que está fazendo muito pela educação de surdos.*”


A colocação dos estudantes acima, ao mencionar os docentes que não conseguem se aproximar dos modos de aprender dos estudantes surdos, vem ao encontro do que Tardif (2006) evidencia sobre a formação de professores.

[...] *“Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de reação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, o que é ainda pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado técnicas. Assim, é normal que as teorias e aqueles que as professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático”* (TARDIF, 2006, p.241).

Ainda tendo presente o que foi discutido por Tardif (2006), é possível concordar mais uma vez com o autor, a partir das vivências do Estudante Ônix no Curso de Licenciatura em Pedagogia do DESU/INES.

[...] *“Pelo que eu senti na minha pele, os professores que não são da área pedagógica, os professores que, vamos supor, sua formação inicial é bacharelado, fizeram o seu doutorado e tornaram-se professores, têm menos didática para dar aula. Então era um pouco sofrido para nós alunos. Então vamos supor, vou falar por mim. Um professor que estudou uma área totalmente distante da área da educação, dando uma disciplina que a gente até hoje ainda acha um pouco vaga, não tinha muitas estratégias de ensino, diferente de todos os professores que são pedagogos ou são da área de licenciatura. Na hora de ensinar, eles já percebem qualquer tipo de olhar, qualquer tipo de careta, e já sabem: “poxa, eu tenho que mudar isso aqui”. Então esses professores são mais flexíveis no seu conteúdo, enquanto os outros: “ah é aquilo que eu vou passar, pronto e acabou”. (Estudante Ônix)*

Parece que o Estudante Eufênio concorda com o que foi mencionado por Tardif (2006), embora nos mostre um quadro satisfatório por ele experienciando

nesse período, com seus professores:  [...] *“Dos 8 professores que tenho nesse período 6 são engajados em formar professores no espaço bilíngue, enquanto os outros só dão o conteúdo da disciplina.”* (Estudante Eufênio)

O estudante Ônix também reitera o que foi mostrado por Eufênio.

[...] *“Eu acho que o curso, a questão pelo menos das disciplinas metodológicas que aprendo, como por exemplo, matemática, ciências, artes, para*

quando me formar e for atuar no ensino fundamental ou até na educação infantil, não vou ter despreparo nenhum. Eu acho que eu vou estar pronto para atuar porque as disciplinas foram muito bem encaixadas e eu tive excelentes professores.” (Estudante Ônix).

Entendemos que os saberes docentes são plurais e que esses estão enredados às diversas vivências de formação, familiares, dentro e fora do espaço escolar, dentre outras vivências. O Estudante Mármore no mostra como observa esses diferentes saberes no dia a dia do Curso e aponta que a docência não é uma atividade profissional isolada, ela está envolta no processo de interação, sobretudo com os estudantes.

[...] *“Tem disciplinas mais teóricas, são as mais complicadas. Agora estamos cursando uma disciplina teórica que todo mundo está amando, que o professor tem um jogo de cintura que faz com que todo mundo raciocine. O aprendizado é construído na sala, não é só o professor ali falando. Mas tem aula que o professor chega aqui e só o professor fala, aí a gente fica tipo... [...] Temos muita aula teórica de surdez. Têm professores que são realmente muito bons... Eu acho que todos são muito bons, que ensinam sobre a área da surdez. É porque é justamente uma área que está em construção, não é uma área que já... Você chega e tem tudo para ser estudado. Então assim, eu acho que é a formação dos professores, os professores que ministram as aulas sobre bilinguismo e sobre surdez, eles estão prontos. Eu sinto que eles têm o conhecimento realmente que é para ser passado para nós.” (Estudante Mármore).*

Ele também nos mostra sua sensibilidade em relação à busca de novos saberes docentes que contribuirão na ampliação de novas produções científicas no campo da educação de surdos, ainda tão pouco refletida. Destaca, entretanto, que essas pesquisas dos novos professores não atendam às expectativas de alguns professores surdos do departamento.

[...] *“Têm professores que são novos na educação de surdos, mas pesquisam nas suas áreas. E aí isso aqui não é reconhecido. Por exemplo, a gente tem um professor que pesquisa sobre o candomblé, e ele pesquisa a relação do surdo com o candomblé. Só que ele é conhecido como um professor extremista que não quer saber de surdo. Só que ele está com outro viés de pesquisa. Tem outro professor que pesquisa sobre o surdo e negro. Então assim, não é de total desconhecimento sobre a surdez, eles estão se construindo no campo e buscando outros saberes.” (Estudante Mármore)*

Sendo assim, percebemos através das contribuições dos estudantes, que o processo formativo possui pontos delicados, sobretudo os relacionados à educação bilíngue de surdos, por exemplo, o uso da Libras, estratégias de ensino voltadas para os estudantes surdos, contexto bilíngue. No entanto, existe um cenário no

Curso em que uma grande maioria dos docentes é oriunda do concurso de 2014. Chegaram sem nenhum conhecimento da educação de surdos e suas peculiaridades. Outro aspecto que vale destacar é que em um Curso de Licenciatura em Pedagogia, é importante que todas as práticas estejam voltadas para o processo de formação desses futuros pedagogos, não ficando apenas sob a responsabilidade dos professores das disciplinas pedagógicas.

Entretanto, não podemos esquecer que nesse espaço encontramos a existência de saberes docentes também favoráveis ao processo formativo e à educação de surdos.

Eixo 2 – Apreciações sobre o currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Somente uma entrevistada desse grupo - a Estudante Sodalita - passou pela mudança do currículo no Curso, pois, na época da entrevista, cursava o 7º período.

Ela teceu seus comentários.



[...] *“É um bom currículo. Toda novidade tem um pouco de resistência. Eu comparei um com o outro em termos de qualidade e acho que tem proximidades. O fato da Língua Portuguesa como língua 1 e língua 2 foi bem interessante, eu gostei. As nossas necessidades são diferentes em relação à Língua Portuguesa para ouvintes.”*

Outra colocação foi do Estudante Mármore que possui a seguinte compreensão sobre o currículo prescrito:

[...] *“ele contribui para a nossa formação bilíngue. Ele não contribui para a nossa formação enquanto pedagogo. Eu, particularmente, gosto muito da área da gestão. Eu gostaria muito de aprender mais sobre gestão. Eu entendo que a particularidade do curso seja o bilinguismo. Quanto ao bilinguismo, assim, eu acho que temos ótimos professores, por exemplo, a Profª surda XXXX ela se destaca, porque ela consegue ensinar muito bem sobre bilinguismo, sobre educação de surdos. A gente costuma dizer também que a gente aprende mais LIBRAS com ela do que com os professores de LIBRAS. Os cinco períodos de LIBRAS atrapalham muito nosso desenvolvimento. Muito, muito, muito, muito. Porque é uma disciplina que você não tem arcabouço teórico, você está praticamente fazendo curso de LIBRAS. Como se não bastasse, a gente tem cinco semestres de LIBRAS. LIBRAS I, II, III, IV e Metodologia do Ensino de LIBRAS, e temos educação bilíngue I, educação bilíngue II e educação bilíngue III. Chega na III já não tem mais o que ensinar. Enquanto eu poderia estar aprendendo várias coisas sobre crianças, sobre surdez... [...] Principalmente a gente que está se formando agora que a diversidade está ganhando força. Então até que ponto é intercultural esse currículo? A gente vai encontrar com diversos alunos, alunos agora que têm pais, que têm mães, alunos que são adotados por casais homoafetivos. E aí? Como a gente faz?”* (Estudante Mármore).

A Estudante Jade também apresenta suas observações sobre o currículo.

[...] *“Então a gente tem bem menos disciplinas da área social e até mesmo da área educacional, para poder colocar LIBRAS. Tem necessidade, mas se fosse uma aula com metodologia, com estratégia, com didática voltada sempre para o ensino, focando na metodologia, focando na estratégia, focando na aquisição de língua no sentido de letramento e não de alfabetização, seria uma coisa.”* (Estudante Jade)

A Estudante Sodalita se referiu à qualidade do currículo e valorizou a disciplina de Língua Portuguesa ser separada em língua portuguesa como primeira língua para os estudantes ouvintes e língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos. Destaca ainda, a importância de um processo de ensinar/aprender a língua portuguesa, diferente entre surdos e ouvintes. No entanto, os Estudantes Mármore e Jade sentem falta de um maior número de disciplinas pedagógicas e questionam a carga horária da disciplina de LIBRAS. Também denunciam a falta de metodologia, de estratégia de ensino dessa disciplina, assemelhando-se ao curso livre oferecido pelo departamento de Desenvolvimento Humano e Tecnológico, à comunidade interna e externa ao INES. Sendo que esse curso vem sendo atualizado, pois ainda se organiza no contexto de ensino de vocabulários temáticos (dia de semana, estação do ano, cidades do Brasil, etc). O estudante Mármore ressalta a necessidade de o currículo estar voltado à diversidade social, pois a escola da atualidade ~~é plural~~ aponta para a pluralidade, a sociedade é plural. Essa é uma das reivindicações desse licenciando na busca por formações outras que criem possibilidades para a futura docência.

Quando o estudante Mármore anuncia a necessidade de uma formação ampla para atender à pluralidade existente na escola, possivelmente, ele está desejando diminuir a organização disciplinar rígida existente nos cursos de formação. Tardif (2006) discute a organização disciplinar e nos diz que as disciplinas não se relacionam e são constituídas por unidades autônomas, fechadas em si e com uma pequena carga horária, sem, no entanto, tornarem-se significativas para os alunos. O autor ainda defende que não se trata de abandonar a lógica das disciplinas e sim de abrir espaço para uma lógica de formação profissional, conforme aponta a Estudante Jade: [...] *“também com relação aos conteúdos de prática social, eu acho que poderia ter mais disciplinas de*

sociologia, mais disciplinas voltadas para a filosofia, porque é uma formação cidadã, uma formação ética, então a gente sai daqui muito cru.” Dando sequência à discussão realizada pelo autor, ele diz que essa lógica de formação profissional, que se baseia na análise das práticas, na análise das tarefas e na análise dos conhecimentos dos professores de profissão, deve considerar o estudante como “sujeito do conhecimento” e não como “espíritos virgens” que apenas recebem conhecimentos disciplinares e informações metodológicas, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos (TARDIF, 2006, p.242).

Prosseguindo com a análise, retomando a conversa com a estudante Sodalita sobre suas experiências relativas à transição dos currículos, questionei-a em relação à participação dos estudantes no debate sobre o currículo. Esse mesmo questionamento foi feito aos intérpretes. A estudante respondeu negativamente. Será esse fato um dos indícios de como a comunidade acadêmica compreende o currículo? Nas falas apresentadas anteriormente, observam-se aspectos do currículo real e do currículo oculto, porém o currículo prescrito foi organizado a poucas mãos, enquanto essa elaboração pressupõe um processo coletivo. No entanto, esses estudantes entrevistados, ao contarem suas vivências com esse currículo, produzido talvez de modo tradicional, quebraram amarras e anunciaram seus impasses, satisfações e possibilidades para novas reflexões.

Eixo 3 – Pensando o processo ensino-aprendizagem.

Na intenção de compreender o processo ensino-aprendizagem sob a percepção dos licenciandos, foi observado que eles estão atentos, sobretudo, aos modos de ensinar, pois procuram fazer pontes para suas atuações quando se tornarem pedagogos e assumirem a docência. O que podemos constatar com a fala de Eufênio.



[...] “O professor chega, senta e começa dar a sua aula. Eu vejo através do intérprete como ele vai trabalhando o conteúdo. Então penso se no futuro vou usar ou não esse método. Por exemplo – a Prof^a Pedra da Lua dá aula em Libras, eu gosto muito e fico pensando em ser assim como ela no futuro. Eu me aproprio para um futuro trabalho. [...] Eu sei como o surdo aprende, mas não sei explicar

ao professor. Gosto de pensar a educação para surdos, como ele aprende e como tenho que ensinar para ele.” (Estudante Eufênio).

Na fala sinalizada do estudante Eufênio, é confirmada a responsabilidade que um professor formador possui. Além de produzir a formação teórica em suas aulas, ele é visto pelos estudantes surdos e ouvintes como um modelo para suas atuações futuras. Como já mencionamos anteriormente, Gatti et al (2019), em seus estudos sobre o professor formador, demonstram que os saberes naturalmente operados em sala de aula são observados pelos licenciandos e geralmente apropriados por eles em seu processo formativo.

Segundo Tardif (2006), o modelo de disciplinarização encontrado nos currículos dos cursos de formação de professores gera uma fragmentação nos mesmos e possivelmente gera reflexos no processo de aprendizagem. O Estudante Ônix reflete sobre essa fragmentação do Curso, ora investigado.

[...] *“Cada período era um mistério novo que eu estava desvendando e eu ainda estou a esse nível de desvendamento. Estou desbravando esse mundo que é a pedagogia. Mas no primeiro período, então vamos dizer assim, ele não é muito claro do que é o curso, porque o primeiro período não tem matérias pedagógicas. Nós estudávamos sem saber o que era a pedagogia, porque a gente estudou certas disciplinas que a gente pensava que não tem nada a ver com a área da pedagogia. No segundo período foi clareando, no terceiro... No terceiro período a gente fez um link com o primeiro.”* (Estudante Ônix).

Uma das dificuldades que os estudantes anunciam em relação ao processo ensinar /aprender é a dificuldade na língua portuguesa, pois estão envolvidos num contexto bilíngue e a língua portuguesa circula como segunda língua para os estudantes surdos e primeira língua para os estudantes ouvintes e seus professores ouvintes, que são em maioria. [...] *“Os surdos, falando particularmente, eles continuam com o discurso de “português é difícil para o surdo”. Realmente é. É difícil para nós ouvintes, que dirá para os surdos”* (Estudante Mármore). A Estudante Sodalita, confirma essa dificuldade com a língua portuguesa na modalidade de leitura, pois é essa modalidade que o Curso de Licenciatura em Pedagogia do DESU/INES mais se apropria. Ela nos conta como vem buscando novas estratégias para melhorar esse aprendizado.



[...] *“Há um tempo atrás eu tinha muita dificuldade mesmo com a língua portuguesa. A própria disciplina de Literatura me ajudou muito a fazer leituras. Buscava na internet dicionários, no YouTube e assim melhorou minha*

compreensão desses textos para leitura. Vou buscando minhas estratégias de aprendizagem também.” (Estudante Sodalita).

Outro dado que os estudantes Ônix e Mámore apresentam e podem gerar reflexos no processo ensino-aprendizagem é o uso inadequado, por alguns professores, de recursos visuais. Os estudantes falam sobre essa questão a seguir:

[...] *“Têm disciplinas por mais que trouxessem todo o recurso visual, mas não era aquele... Era um visual, uma imagem que não tinha nada a ver com o texto. Uma imagem que estava ali só para completar o restante do PowerPoint para não ficar aquele pedaço vazio. Eu falo por mim ouvinte que o surdo é visual, mas, assim, o visual que é para o surdo também me ajuda. Os recursos visuais que eram trazidos não eram suficientes.”* (Estudante Ônix)

[...] *“E além dos PowerPoints, tem professores que apresentam uma imagem e o intérprete tem que se virar. Tem dias que eu me sinto, eu e alguns colegas que são intérpretes na sala também, nos sentimos em conflito de identidade. Porque você não sabe se você ajuda o intérprete, ou se presta atenção no que o professor está falando. E tem professores que não conseguem usar exemplos claros para os surdos, né. Aí a gente enquanto aluno que conhece a lógica do surdo fica numa situação difícil”* (Estudante Mámore).

Nessas duas falas acima, encontramos algumas questões pontuais. Inicialmente, percebe-se que os dois estudantes falam da questão da visualidade como um dos elementos necessários ao processo de aprendizagem, questionando os usos inadequados desse recurso. No segundo momento, o estudante Mámore questiona o seu papel e de outros colegas de turma que também possuem a formação de intérprete e tradutores de LIBRAS. Essa formação acaba se misturando com o papel de estudante, principalmente no espaço da sala de aula, produzindo conflitos pessoais, conforme mencionado pelo estudante Mámore: [...] *“Porque você não sabe se você ajuda o intérprete, ou se presta atenção no que o professor está falando. E tem professores que não conseguem usar exemplos claros para os surdos, né. Aí a gente enquanto aluno que conhece a lógica do surdo fica numa situação difícil.”* Podemos apontar como mais uma dificuldade encontrada nesse contexto bilíngue.

Como sabemos, a formação obrigatória para o intérprete, além do conhecimento e certificação da LIBRAS, é o ensino médio. Os dados da pesquisa nos mostram que são muitos os intérpretes que procuram o Curso de Licenciatura em Pedagogia com abordagem bilíngue, para formação na área da interpretação e tradução. Entretanto, essa procura é equivocada e quando descobrem o equívoco,

muitos já estão identificados com o Curso e dão continuidade a essa formação. Destacamos como um dos perfis dos estudantes matriculados no Curso já atuarem como intérpretes. Dentre os 4 estudantes ouvintes entrevistados, 3 acumulam a atividade profissional de intérprete em um turno e estudam em outro horário. O Estudante Ônix também é intérprete, porém dedica-se atualmente a sua formação de pedagogo.

Concluindo essa discussão, retornaremos ao primeiro ponto abordado pelos estudantes – a questão da visualidade como elemento necessário ao processo de ensinar/aprender.

Quadros (2003) alega que a experiência visual, não passa pela visão, e nem decorre da LIBRAS, pelo contrário, é através da Libras que os surdos conseguem adquirir e transmitir as experiências visuais. Para a autora, a experiência visual dá-se pelo ponto de vista físico, através dos encontros comuns entre surdos, das festas, das casas, das histórias que contam, etc e pelo ponto de vista mental, através da língua, dos sonhos, dos pensamentos, das ideias. Consequentemente, é possível dizer que a cultura é visual. (QUADROS, 2003, p.93).

Acredito que devido a sua experiência de CODA, a autora destaca ainda que o olhar se sobrepõe ao som, mesmo para aqueles que não são surdos, mas convivem com a Comunidade Surda. Ela exemplifica dizendo que os CODAS, em conversa com os surdos, ignoram interrupções ou comentários de pessoas através da fala.

Voltando a um fragmento da fala do Estudante Ônix - *Eu falo por mim ouvinte que o surdo é visual, mas, assim, o visual que é para o surdo também me ajuda*. Quadros (2003) afirma que, quanto mais experiências visuais os ouvintes tiverem, mais se aproximam da comunidade surda.

E o espaço escolar e o Departamento de Ensino Superior do INES, como lidam com esse elemento da visualidade? Acredito que a utilização da expressão “O surdo é visual”, simplifica esse jeito de ser surdo, demonstrando que ainda precisam se apropriar de conhecimentos necessários a essa singularidade da surdez. Consequentemente o processo ensino aprendizagem ainda encontra-se com pouca significação para os estudantes surdos.

Eixo 4 – Saberes docentes para o ofício de professor formador no Curso de Licenciatura em Pedagogia e elementos potencializadores.

“Formações precisam ter um sentido”, defende GATTI (2016, p.142). Essa frase parece simples, mas, no entanto, se observarmos o cotidiano dos cursos de formação de professores, veremos o quando essa frase possui significado, ela deveria indicar o caminho da formação a trilhar.

Diante dessa colocação, a estudante Blenda relata o sentido da formação que vem recebendo e fala nas entrelinhas dos saberes docentes que estão sendo socializados com os estudantes surdos e ouvintes.

[...] “*Eu acho uma coisa muito bacana que o DESU/INES oferece para a gente, de um modo geral, é essa questão dessa relação, essa questão da cultura surda, como por exemplo, estudar com a profª XXXXX, ela traz muito isso, então ela traz um conhecimento muito bom dessa questão da cultura surda, a crença surda, de como lidar com isso. Em relação à formação bilíngue, digo que estamos ok, porque eu sei que a gente ganha uma base muito boa em relação a essas questões, de literatura surda, dos questionamentos surdos. Mas eu fico me perguntando e esses autores que a gente não trabalha no Curso? Na disciplina do Profº Citrino, ele trouxe alguns autores pedagogos, que ficou todo mundo se olhando e falando assim: “quem é?”. Então, eu acho que isso falta, eu acho que, de certo modo, precisava ampliar um pouco mais essas discussões. Gosto de estudar e esses conhecimentos ampliam, a sua visão de mundo né... Eu fico olhando a Blenda de três anos atrás e a Blenda de hoje. Gente, como eu mudei! Como eu cresci!*” (Estudante Blenda).

Tardif (2006) nos chama atenção para o modo equivocado que muitas vezes o professor é percebido, ele é visto como técnico que aplica conhecimentos produzidos por outros, ele é um agente que está prestando serviços à sociedade. Enquanto o professor deverá ser percebido como um sujeito de sua prática, em que seus saberes são recriados por ele para serem transmitidos. A Estudante Blenda ao falar da professora XXXX demonstra ter entendido os saberes que recebeu da professora como conhecimentos vivenciados, recriados e transmitidos. Tardif (2006) destaca, ainda, o papel da subjetividade do professor na sua produção de saberes compartilhados no cotidiano educacional. Mais uma vez, a Estudante Blenda, ao destacar os saberes docentes da Prof.^a Turmalina, dialoga com as ideias de Tardif, anunciadas acima, e demonstra como esses saberes docentes sensíveis estão sendo reveladores para sua formação e acredito de muitos outros licenciandos.

[...] “*Na disciplina da Prof.^a Turmalina quando eu entrei, eu entrei com cota, fiz o processo seletivo, mas a cota também me ajudou a estar aqui, mas não*

me sentia pertencente àquele lugar. Então, a Prof.^a Turmalina trouxe aquele filme "escritores da liberdade" para a gente assistir, todo mundo chorando e na próxima aula ela falou para a gente debater o filme, e a gente acabou entrando nesse assunto. E ela falou que a idade certa é a idade da oportunidade. Porque muitas vezes a gente não teve... Porque a gente está em uma turma à noite, então tem pessoas de várias idades, que sai do trabalho, etc., tem uma senhora que tem sessenta e poucos anos que está fazendo a graduação. E aí a gente fala assim: "caraca, o que eu estou fazendo com quarenta estudando né, fazendo a primeira graduação agora". Mas aí quando ela falou isso pra mim, não só pra mim, mas para a turma, mas acho que para mim foi um peso maior. Porque eu não tive oportunidade de fazer antes né, que a minha vida seguiu outros caminhos, agora é que estou aqui." (Estudante Blenda)

A seguir, iremos apresentar aspectos vivenciados pelos estudantes no Curso que foram destacados como elementos potencializadores.

[...] *"Eu gosto da experiência, eu gosto do contato, e me faz refletir constantemente, me faz pensar. Porque é fácil a gente pensar na nossa necessidade, então quando você está em uma turma que você tem que se comunicar com um colega ou com um que não fala a mesma língua que você, e tem até uma maneira de pensar diferente da tua, te forçar a se colocar no lugar dele. Então te força a criar estratégia, mentalmente você cria mecanismo, não só para ensinar, mas para aprender, para trocar. Porque eu acho que o que mais vale no curso é a troca."* (Estudante Jade)



[...] *"Eu tenho aprendido as disciplinas, mas às vezes eu tenho dúvidas. Em geral, eu tenho aprendido. É um processo, é uma linguagem que ainda estamos nos adaptando. A gente vai se ajudando, os que entendem mais ajudam aos que ainda não entenderam. Às vezes o surdo conversa entre si e os ouvintes também, quando o ouvinte sabe Libras troca mais com o surdo."* (Estudante Âmba)

Tanto a Estudante Jade como o Estudante Âmba, que cursava o primeiro período à época da entrevista, apresentam como potencialidade do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES a troca, o compartilhar, a ajuda a um colega que ainda não construiu seu aprendizado. Mesmo num ambiente que tensões são presentes, existe um ambiente de construção de conhecimento que aponta para uma perspectiva sócio-interacionista, compreendendo o conhecimento como construído por todas as partes participantes no processo de ensinar/aprender. Sendo assim, esse movimento de compartilhar com estudantes surdos e ouvintes, professores e intérpretes é produzido pelo contexto bilíngue - língua de sinais e língua portuguesa.

O estudante Ônix destaca como uma das potencialidades do Curso o fato de ser bilíngue e as aprendizagens que de modo informal se apropriou para complementar sua atuação como intérprete.

[...] “É algo novo para mim, porque eu nunca tinha vivenciado isso antes. Eu só tinha tido contato com surdos, contato com ouvintes, informalmente com surdos e ouvintes batendo papo na rua, mas em um ambiente de sala é diferente, pelo menos aqui no INES. Aprendi aqui que somente uma pessoa pode falar por vez, porque o intérprete só traduz uma pessoa. Não é aquela discussão que pode ter quinhentas pessoas falando ao mesmo tempo, mas bem ou mal a gente só vai conseguir prestar atenção em uma. Então é uma coisa que eu aprendi aqui, eu como intérprete também, se estão duas pessoas falando, eu tenho que selecionar aquilo que eu irei traduzir. Então, para evitar conflitos, temos na nossa sala duas opções, ou a gente sinaliza, todo mundo sinaliza, aí o surdo escolhe quem ele quer prestar atenção no discurso, ou uma pessoa fala de cada vez e o intérprete traduz. Então vir para o INES me abriu novos conhecimentos. Aqui, a língua de sinais é mais valorizada, mais respeitada, até nesse requisito que somente uma pessoa fala por vez para ter essa clareza no discurso a ser traduzido, e eu gostei de estar aqui porque nunca passou isso na minha cabeça antes. Eu tenho oito anos de língua de sinais, eu estou dois aqui. Nesses seis anos isso nunca passou na minha cabeça.” [...] Eu acho que aqui é bilíngue pelo fato de que, em qualquer momento, se você abrir ou fechar o olho, você vai ver alguém falando em português e você vai ver alguém sinalizando em língua de sinais, ou fazendo os dois ao mesmo tempo, fazendo bimodalismo. (Estudante Ônix).

O estudante Mármore destaca como um dos elementos favoráveis no Curso a ampliação das vagas para estágio no Ensino Fundamental I do INES.

[...] “Esse semestre os professores conseguiram com que vinte e poucos alunos quase fizessem estágio no INES. Isso já é um grande avanço. As vagas preferencialmente são dadas para os surdos, mas eu, por exemplo, não tive oportunidade ainda de estagiar no INES, e nem sei se eu quero. A verdade é essa. Mas assim, eu não luto por mim, eu luto também pelos meus colegas que têm vontade de fazer estágio aqui.” (Estudante Mármore).

O modelo de estágio vigente no Curso é constituído de 60 horas em cada campo, sendo que são 4 campos de estágio: Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Gestão Escolar; Gestão em Espaços Não Escolares. A pesquisa empírica apontou que esse modelo não atende a uma formação significativa. No entanto, vem sendo alvo de questionamentos pelos professores formadores e seus licenciandos.

A Estudante Sodalita e a Estudante Blenda ressaltam as potencialidades que o Curso de Licenciatura em Pedagogia proporciona.



[...] “Esse Curso abriu caminhos, abriu possibilidades, mas também eu tenho buscado muito. Depois de formada tenho projeto de trabalhar com ouvintes, passar meus conhecimentos sendo surda e continuar estudando.” (Estudante Sodalita)

[...] “É um divisor de águas porque já fiz muitas escolhas, realmente eu quero estar dentro de uma sala de aula, trabalhando com alunos sejam eles

surdos ou ouvintes. Com crianças. E saber que de alguma forma eu posso fazer a diferença na vida de uma criança né, então participar desse processo é muito... Assim, é algo que me motiva, algo que me impulsiona a continuar. A gente tem às vezes esses embates da vida que você fala: "vou parar", mas você não pode parar né, vamos continuar porque é importante, e estar realmente fazendo esse curso, conhecendo outras pessoas, estar com meus amigos surdos que são pessoas que a gente começa a ouvir as histórias que trazem e de muitas dificuldades. Eles não abrem mão de estar aqui, isso também faz com que eu me sinta fortalecida.” (Estudante Blenda)

Para os estudantes entrevistados surdos e ouvintes, o Curso vem criando inúmeras possibilidades. Apesar das fragilidades observadas, vem ampliando conhecimentos da pedagogia e na educação de surdos, formando para o mercado de trabalho, quer na docência com surdos e/ou ouvintes, ou fora dela. Além disso, também oportuniza a imersão em um ambiente bilíngue, favorável à aquisição da língua de sinais.

Eixo 5- Elementos que dificultam a formação de professores no Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva do bilinguismo (Libras/ Língua Portuguesa) e da educação intercultural.

A pesquisa empírica mostra que o contexto bilíngue do Curso é potente, porém a interculturalidade que aparece expressa nos documentos – no Plano Pedagógico do Curso (PPC) e no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2018-2022- ainda tem um desenvolvimento frágil. Identificamos a discussão sobre esta temática na disciplina do 6º período - Educação e Direitos Humanos: relações - éticos raciais, gênero e diversidade. Podemos observar que esse debate é tênue no Curso, a maioria dos entrevistados desconhece a temática e, ao referir a ela, relaciona-se ao uso de duas línguas e duas culturas. Mesmo assim, foram observadas algumas práticas pedagógicas e posturas de docentes, consoantes com a educação intercultural crítica. Podemos citar a criação do Núcleo Ubuntu – núcleo de diversidades, criação do Cine Clube com debates de filmes com temáticas que circulam entre política e direitos humanos, palestra com a Prof^a Stela Caputo sobre o Candomblé, Frases antiracistas e esclarecedoras em relação ao preconceito e discriminação dos negros, espalhadas pelos murais nos corredores do DESU; Criação na aula de Língua Portuguesa de uma Cartilha sobre a Violência contra a Mulher.

O Estudante Ônix, o Estudante Esfênio, a Estudante Sodalita e o Estudante Mármore apontam como elementos que dificultam a formação de professores no Curso questões relacionadas aos docentes.

[...] *“Não é que o professor já tenha que ter todas as respostas na mão, porque tem certas coisas que chegam assim de bandeja sem você nunca ter ouvido, mas eu acho que o professor já deve chegar na sala preparado para tudo que é tipo de pergunta, e se surgiu alguma coisa, eu vou pesquisar e responder, mas não é assim “ah eu te falo depois” e cair no mar do esquecimento. Eu acho que o professor tem que ouvir mais os alunos, tem que ser mais empático, saber da sua realidade de vida, de onde você veio, por que você chegou tal hora, por que você não fez tal atividade. Às vezes pode ser preguiça do aluno, mas às vezes o aluno não faz a atividade por não ter dormido, porque trabalhou à noite toda, chegou aqui atrasado.”* (Estudante Ônix)



[...] *“não basta apenas o professor saber da sua formação e sim compreender o universo da surdez.”* (Estudante Eufênio).



[...] *“Observava que o professor ouvinte dava mais atenção ao ouvinte, nós surdos nos sentíamos discriminados e eu pedia ao intérprete para passar isso para o professor. Num ambiente bilíngue a atenção deve ser geral. Não sei se ele ficava chateado comigo. Em relação à atenção em nosso espaço bilíngue, temos que lutar para ele ser de fato bilíngue. Vem melhorando.”* (Estudante Sodalita).

Observa-se que os dois estudantes surdos estão apontando questões relacionadas ao universo da surdez. Buscando atenuar situações relacionadas ao surdo e não voltadas para o conjunto dos estudantes. O Estudante Ônix pareceu-me questionar uma circunstância que ocorre não só com ele, mas com outros estudantes do Curso, inclusive os ouvintes.

Dando prosseguimento a análise, percebemos que no trecho da entrevista do referido estudante é abordado a necessidade do departamento junto com seus coordenadores e professores informarem aos novos estudantes sobre o Curso. Acredito que essas conversas devam acontecer não só com os estudantes que ingressaram no 1º período, mas com todos. Minha proposta é que o DESU realize mensalmente, durante o primeiro semestre, rodas de conversa sobre o Curso e suas peculiaridades. Nessas conversas, inclusive, os estudantes dos períodos mais avançados poderiam conversar sobre suas experiências com os estudantes recém-chegados. Existe um Manual do Aluno, porém esse Manual também deveria ser explicado nessas rodas de conversa.

[...] *“Eu acho que seria interessante, logo no primeiro período, conscientizar: “gente, temos aqui um curso em âmbito bilíngue, no qual circulam*

duas línguas, a gente tem que ter essa troca de respeito tanto do surdo com o ouvinte, quanto do ouvinte com o surdo. Questão linguística, não sabe o sinal, ou o sinal é de tal maneira, respeita". Porque tem surdos que vêm de outros estados para cá fazer o curso, usam os sinais de lá, aí os surdos daqui julgam que está errado. Acontece dentro da própria comunidade surda. Aí os ouvintes se acham melhor... Eu acho que poderia ter um pouco mais de conversa logo no primeiro período, ir chegando e ir esclarecendo as dúvidas que possam surgir." (Estudante Ônix)

O Estudante Mármore destaca aspectos institucionais que afetam a proposta do Curso, ora estudado. Ele fala sobre temáticas de pesquisa, da falta de mobilização estudantil, da construção do contexto bilíngue no INES e de seus sentimentos.

[...] "tem temáticas de pesquisas aqui dentro que não são encaradas com bons olhos. Nós sofremos retaliações, sofremos perseguições. Imagina quantas barreiras teriam para eu conseguir defender esse TCC? Eu me sinto muito afetado aqui dentro, porque eu sou um aluno questionador, e alunos questionadores aqui são perseguidos, são o tempo todo perseguidos."

[...] "Aqui no DESU a gente tem muita dificuldade de trazer esses alunos para esse debate. Já teve um tempo de essa discussão estar mais forte, de os alunos estarem com mais força para lutar. Mas a mudança de gestão, por exemplo, afetou muito essa luta dos estudantes. A primeira foi por conta das eleições, que a atual gestão começou na eleição do ano passado, a fazer a separação surdo e ouvinte, que estava na hora de o surdo mandar na instituição. E isso já causou um embate, principalmente entre os alunos surdos e ouvintes do departamento"

[...] "Mas uma coisa que eu percebo, até nos congressos, que eu já participei aqui de três. Esse é o meu terceiro. Que por mais que a gente estude a pedagogia com o foco bilíngue, a própria instituição ainda está em processo de construção."

Desfolhando meu diário de campo, encontrei esse registro: "não identifiquei entre os estudantes surdos e ouvintes nenhuma discussão nem mobilização de cunho político social, porém estava afixado no mural um convite para a projeção e debate do filme A Onda - com os professores debatedores Solange Rocha e José Renato."

Algumas entrevistas realizadas apontam que a gestão atual do DESU possui um perfil autoritário, o que dificulta ou até mesmo impede práticas voltadas para debates políticos sociais. Inclusive a tentativa de deslegitimar o movimento estudantil ocorreu. No entanto, é percebida no departamento uma crescente sensibilização sobre as questões raciais e de gênero. O Grupo de Estudos Sobre Raça e Surdez (GERES) é o produtor desse movimento educativo. Também existem iniciativas nas salas de aula, como exemplo, citamos uma

professora de Língua Portuguesa, com a intenção de contextualizar o conteúdo trabalhado, em conjunto com sua turma, foi elaborada uma cartilha com a temática - a violência contra a mulher. No lançamento da mesma foi convidada uma delegada de uma delegacia de mulheres para participar.

Em relação ao projeto bilíngue em construção, mencionado pelo estudante Mármore, recorreremos mais uma vez a Fernandes (2006), ela argumenta que a educação bilíngue para surdos ainda é utópica, pois além de deslocar um olhar sobre os surdos, torna-se necessário mudar a situação monolíngue que a escola assume. Diante dessa argumentação, podemos observar a prática monolíngue no fragmento da fala sinalizada da Estudante Sodalita, que já apresentamos: [...] *“Observava que o professor ouvinte dava mais atenção ao ouvinte, nós surdos nos sentíamos discriminados e eu pedia ao intérprete para passar isso para o professor.”* O que podemos inferir o caráter monolíngue que ainda se faz presente no DESU.

Ainda em relação ao ambiente bilíngue, o Estudante Âmbar apresenta alguns elementos possíveis de interferir nessa formação.



[...] *“Acho que os ouvintes bilíngues tem que usar mais Libras. Não me sinto confortável com o ouvinte falando e o surdo não entendendo. E, então, preciso perguntar ao intérprete o que está sendo conversado. [...] O professor pede a leitura de textos, artigos para ajudar no assunto da aula, ou mesmo, pede para fazer uma apresentação. Tenho que ler o texto, me apropriar para depois fazer uma apresentação. Pra mim ler é difícil. Ler português é chato! Quando tem uma apresentação de grupo eles são mistos, (2 ouvintes e 1 surdo), estudamos juntos. A dificuldade não é só dos surdos, dos ouvintes também. Mesmo assim, gosto de desafios, isso me ajuda, me fortalece e me mostra que faz parte do processo.”* (Estudante Âmbar).

O Estudante Âmbar denuncia a hegemonia da língua portuguesa circulando no espaço bilíngue, inclusive sendo usada pelos ouvintes bilíngues. Também nos mostra a circulação de uma prática pedagógica comum nos meios acadêmicos, realizadas pelos professores ouvintes com seus estudantes ouvintes – a leitura e apresentação de textos acadêmicos. Fala-nos, ainda, da sua dificuldade de leitura, apesar de esta ser mediada por outros colegas e vice-versa. Essa ajuda entre colegas da mesma turma ou grupo demonstra uma das estratégias de leitura de aprendizes de segunda língua.

6.2

Entrecruzando visões e perspectivas dos protagonistas da pesquisa

A partir das vozes e das vozes sinalizadas dos participantes da pesquisa, organizadas em eixos para favorecer a análise, percebemos a recorrência de alguns aspectos. São eles: educação bilíngue, formação de professores bilíngues, elementos que potencializam essa formação, elementos que dificultam essa formação. Diante disso, apresentaremos nesse item o entrecruzamento das visões e perspectivas dos sujeitos do estudo em relação a esses pontos.

Antes de apresentarmos o diálogo entre essas diversas vozes dos ouvintes e vozes sinalizadas, vale lembrar que os docentes foram, por mim, organizados em três grupos. No primeiro grupo, encontramos os que pertenciam ao quadro do Curso desde 2006, ano da implantação, e possuíam saberes acumulados na educação de surdos. Somamos a esse grupo dois ou três professores oriundos do concurso de 2014, que também acumulam conhecimentos na área da educação de surdos, dois professores cedidos do Departamento de Educação Básica do INES com conhecimentos acumulados no universo da surdez e um professor surdo da Carreira do Magistério Superior transferido de outro estado. O segundo grupo composto por professores novatos, procedentes do concurso de 2014, com experiências na educação especial e em contextos de grupos minoritários, sem conhecimento específico da educação de surdos. E, por fim, o terceiro grupo formado pelos professores aprovados no concurso de 2014 sem nenhum conhecimento do universo da surdez. A maioria dos professores novatos pertencia a esse grupo. Mencionamos, ainda, que a equipe gestora entrevistada compõe-se de professores aprovados no concurso de 2014, logo fazem parte dos três grupos, conforme o nível de proximidade com a educação de surdos.

Acredito que mencionar esse contexto dos professores nos favorece compreender as percepções apresentadas por eles sobre a educação bilíngue de surdos e seu processo formativo.

Em relação à educação bilíngue, a maioria dos entrevistados ratifica o contexto bilíngue no Curso, sendo que muitos deles definem esse espaço pela presença apenas das duas línguas que circulam – língua de sinais e língua portuguesa. Não entendem o contexto bilíngue para além dessas línguas, nas diferentes lógicas entre surdos e ouvintes, nos modos de ensinar aprender que se

diferenciam, na presença de professores surdos e ouvintes, seus modos de ensinar e de relacionamentos, enfim. Notou-se, nesse contexto, a partir dos argumentos de alguns intérpretes, nos estudantes surdos e ouvintes e professores novatos, uma fragilidade na compreensão do contexto bilíngue vivenciado cotidianamente. Foram observados questionamentos sobre o contexto do Curso, se é caracterizado pelo bilinguismo ou pelo contexto inclusivo. Não é difícil responder a esse questionamento, pois se consultarmos o Plano Pedagógico Institucional do INES e o Plano Pedagógico do Curso DESU/INES⁵⁵ confirmaremos que a língua de instrução é a língua de sinais. No entanto, no contexto inclusivo, a língua de instrução é a língua majoritária – a língua portuguesa.

Interessante observar que professores e intérpretes formados nas áreas de Letras, Linguística ou Linguística Aplicada, participantes desse estudo, apontam que o espaço dito bilíngue pode ser compreendido como multilíngue e não somente como bilíngue, pois defendem a ideia de que uma língua carrega em seu interior outras línguas.

Todos os professores, equipe gestora, intérpretes e estudantes são unânimes em defender que os docentes necessitam ser competentes em língua de sinais para realizarem uma boa prática pedagógica. Entretanto, um número reduzido dos entrevistados realça que não basta somente o professor ser competente em língua de sinais, deverá somar a esse saber o conhecimento da educação de surdos e dos modos de ensinar nesse contexto bilíngue.

Foi apontado no estudo que o cenário bilíngue do Curso de Licenciatura em Pedagogia do DESU/INES é um espaço em que circulam tensões e conflitos, sobretudo no processo ensinar/aprender, mas esse espaço também se revela como um ambiente de muitas riquezas. Citamos as interações entre surdos e ouvintes, entre ouvintes e surdos; construções e (re)construções de saberes docentes e a motivação para o novo, um espaço não só de ensino de línguas, mas um espaço de aquisição de línguas, em que se aprende e ensina a LIBRAS e a língua portuguesa na dialogia do cotidiano do Curso.

Foi observado nesse ambiente que nas interações acadêmicas pessoais e sociais, os surdos apresentam uma lógica visual. Esta lógica deve estar presente nas práticas educacionais formativas, assim o processo acadêmico torna-se

⁵⁵ Disponível no site <http://www.ines.gov.br/>

significativo para esses estudantes. No entanto, essas lógicas da visualidade surda podem ser compartilhadas com os estudantes ouvintes. Foi destacado na pesquisa o uso inadequado, por alguns professores, de práticas visuais em suas aulas. Podendo tornar os modos de ensinar/aprender pouco significativos para os licenciandos surdos.

O processo ensino-aprendizagem, nesse contexto bilíngue, necessita ser melhor compreendido, ou seja, ser (re)inventado, pois ainda possui pouco sentido para os estudantes surdos. Essa questão foi recorrente na fala sinalizada dos estudantes surdos e na fala dos ouvintes.

Após apresentarmos um diálogo entre os praticantes do cotidiano em relação às suas visões e perspectivas sobre o Curso, seguiremos entrelaçando os fios relacionados à formação de professores bilíngues.

Encontramos, nos processos formativos do Curso, marcas de um modelo de professor tradicional, ainda muito ligado aos modos de transmissão do conhecimento e de como o currículo foi organizado, a partir das diversas disciplinas e suas fragmentações.

Percebe-se, através dos depoimentos dos professores que estão no Curso desde sua implantação, a dinâmica construída entre eles, ao mesmo tempo em que são sujeitos da formação são também objetos da formação.

Com a mudança ocorrida no Currículo do Curso no ano de 2015, este teve a intenção de contemplar a formação bilíngue e a formação de pedagogos, embora alguns estudantes e professores apontam que a formação bilíngue é mais enfatizada. Outros mencionam a necessidade de contemplar a formação de pedagogos, pois o bilinguismo é uma abordagem e a formação de pedagogos é a formação fundamental. Não foi observado um consenso nessa questão. Porém, há destaque positivo para a divisão da disciplina de Língua Portuguesa em primeira língua para os estudantes ouvintes e segunda língua para os estudantes surdos, logo as aulas são ministradas em salas diferentes. Muito dos entrevistados, sobretudo os estudantes ouvintes, apontam que a disciplina de LIBRAS necessita ser melhor organizada - sobre o que ensinar e como ensinar. No formato em que é desenvolvida, consideram desnecessários os cinco períodos dessa disciplina.

As entrevistas evidenciaram que estudantes e intérpretes não participaram como sujeitos das discussões curriculares, somente os professores e gestão.

Em relação à procura do Curso, os estudantes ouvintes entrevistados, já possuíam conhecimento de língua de sinais, a maioria deles em espaços religiosos. Inscreveram-se no Exame Vestibular e foram aprovados, acreditando que o Curso pela abordagem bilíngue, formava intérpretes. Entretanto, em torno do 3º período do Curso de Licenciatura em Pedagogia DESU/INES, foram descobrindo que este era para formar pedagogos. Diante da abordagem bilíngue e de conhecimentos sobre educação, esses estudantes foram se identificando. Por outro lado, os estudantes surdos procuravam o Curso, pois todas as aulas com professores ouvintes possuíam a atuação de Intérpretes. Porém, dois desses estudantes surdos entrevistados tinham realmente o interesse na docência. Um desses estudantes tem a intenção de trabalhar com ouvintes e outro com estudantes surdos, enfatizando que possui o objetivo de pensar uma Pedagogia destinada aos estudantes surdos.

Outro aspecto que a pesquisa mostrou foi a atuação do intérprete nas salas de aula, caracterizando-a como um terreno movediço, pois depende da relação estabelecida com os professores e da compreensão deles em relação ao profissional intérprete. Mesmo assim, foi apontada na entrevista com os intérpretes que muitos deles percebem-se como participantes do processo formativo, inclusive dispondo-se à prática da codocência. Vale ressaltar que todos os professores entrevistados apontaram a parceria existente nas aulas.

O estudo mostrou que o Curso de Licenciatura em Pedagogia com abordagem bilíngue do DESU/INES é relevante, além de seu pioneirismo na América Latina até o ano de 2015⁵⁶. Destaca-se, além do trabalho do docente formador nas disciplinas pedagógicas, a abordagem bilíngue que amplia as oportunidades de conhecimentos, de acesso ao ensino superior e de formação, sobretudo para os estudantes surdos. Segundo uma professora entrevistada, o papel importante que esse Curso tem na educação de surdos e na diminuição da desigualdade do nosso país.

Após ressaltarmos as visões e perspectivas dos sujeitos da pesquisa em relação à educação bilíngue e à formação de professores bilíngues, iremos apontar elementos que potencializam essa formação.

⁵⁶ No ano de 2015, foi criado o Curso de Pedagogia Bilíngue no Instituto Federal de Goiás e, no ano de 2017, foi criado no Instituto Federal de Santa Catarina. Anexo 1

Uma questão apresentada foi a potencialidade do ambiente bilíngue, sua riqueza, mesmo diante de tensões e conflitos que acontecem nesse contexto, talvez por ser bilíngue, por ser um espaço de relações de força, por circular a língua hegemônica e a língua minoritária. Podemos mencionar que os ouvintes vêm conhecendo o universo da surdez e aprendendo lógicas próprias dos surdos, as quais se entrelaçam ao processo ensinar/aprender. Os estudantes surdos, por sua vez, vêm aprimorando e aprendendo a atuar no espaço educacional bilíngue, ampliando suas relações e interlocuções além de estarem se graduando e certamente produzindo saberes outros relacionados às experiências surdas e a seu processo de aprendizagem.

Outro aspecto destacado por professores e por estudantes surdos e ouvintes como potencializadores no Curso foi a inserção da disciplina Língua Portuguesa para surdos (L2) e ouvintes (L1) separadamente.

No último concurso, em 2014, chegaram professores surdos, apesar de poucos, mesmo assim os estudantes e intérpretes entrevistados consideraram um movimento favorável ao Curso de Licenciatura em Pedagogia e à formação dos licenciandos. Esses professores doutores surdos em Educação podiam trabalhar com várias disciplinas, não apenas com LIBRAS. Novos modos de ensinar e aprender vinham à tona. Os estudantes surdos se sentiram empoderados, pois sempre tiveram professores ouvintes e dessa vez os professores eram usuários da mesma língua. Em uma entrevista, um estudante mencionou sua emoção e alegria. E os estudantes ouvintes? Esses participaram das aulas com muita curiosidade e vontade de aprender. Começando pela língua de sinais, pois, normalmente o professor surdo não trabalha com intérpretes; ficaram atentos aos modos de ensinar ao surdo, às lógicas que circulam; às estratégias que utilizam. A sala de aula representa um verdadeiro laboratório para os licenciandos.

Em seguida, apresentaremos alguns elementos que dificultam a formação dos pedagogos com uma abordagem bilíngue.

Em entrevista com os docentes, eles apontam como um dos elementos que dificultam o Curso, a questão linguística, a falta de competência deles em língua de sinais. São poucos os professores que possuem proficiência em LIBRAS. Eles também responsabilizam a instituição, no caso o INES, pela inexistência de políticas de capacitação dos profissionais em língua de sinais, tornando-os bilíngues.

Outro ponto que expressa dificuldades é em relação ao processo ensinar/aprender. Os estudantes surdos são usuários da língua portuguesa como segunda língua e possuem estratégias de leitura enquanto leitores de segunda língua dos textos acadêmicos sugeridos em aula. Muitas vezes não atingem a compreensão suficiente para o debate em aula. Por outro lado, os ouvintes também por diversas razões - trabalho, falta de tempo, baixo capital cultural- não realizam as atividades e nem compreendem determinados textos, propostos pelo professor. Isso acontece com bastante frequência em sala o que dificulta o planejamento do professor na disciplina. Diante disso, ele é obrigado a reduzir o número de atividades propostas para a mesma, sem reduzir a qualidade proposta. O tempo do semestre torna-se escasso para o movimento de construção de conhecimentos dos estudantes surdos e ouvintes e muito dos professores demonstram insatisfação em relação à realização do trabalho docente.

Os professores também nos informaram que, em sala de aula, ficam atentos se o estudante compreendeu o que foi discutido, buscando checar quase o tempo todo da aula se a construção de conhecimentos vem acontecendo. Também existem tensões e polarizações entre estudantes surdos e ouvintes. Esse aspecto muitas vezes, quando não minimizado, pode influenciar de modo não positivo no processo de formação de professores.

Muitos dos participantes da investigação apontam o formato da gestão do Instituto e do DESU como um dos elementos que dificultam esse processo formativo. A falta de articulação da gestão central com a do departamento, a inexistência de programas para atualização de professores e questões administrativas no repasse de verbas para o departamento foram pontos acentuados pelos sujeitos da pesquisa.

7

Considerações Finais... ou o desenho de outros caminhos formativos possíveis.

O que faz a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro. Mia Couto

Inicialmente é importante ressaltar que o Instituto Nacional de Educação de Surdos vem se destacando, através dos tempos, na implementação de políticas na área da formação de professores, conforme já apresentado no capítulo 3, item 3.1 dessa tese. O percurso de excelência construído pelo INES é alicerçado no compromisso com a formação de professores na educação de surdos.

Tendo o Curso de Licenciatura em Pedagogia em uma abordagem bilíngue – língua de sinais e língua portuguesa - como ambiente para a investigação, pudemos constatar que existem três grupos de professores no Curso, agrupados considerando os saberes relativos às vivências pedagógicas na educação de surdos. Um grupo de professores que possuem saberes acumulados na educação de surdos e professores surdos; outro formado por professores com experiências na educação especial e em contextos de grupos minoritários, sensíveis às questões específicas da surdez, porém sem conhecimento específico da educação de surdos e, por fim, o terceiro grupo composto por professores sem nenhum conhecimento do universo da surdez. Vale destacar que esses novos saberes vêm se desenvolvendo nesses últimos 5 anos, desde que os professores novatos assumiram o cargo.

Também foram observados dois aspectos no que tange a produções de novos saberes pelos professores que chegaram no concurso de 2014. O primeiro aspecto não permite que o processo de construção de conhecimento avance (dentro de uma lógica bilíngue), ele está sempre pouco significativo, sobretudo para os licenciandos surdos, devido à falta de conhecimento da língua de sinais. No entanto, essa construção de saberes dos professores novatos tem outro aspecto a considerar: o movimento dialético, ao mesmo tempo em que o professor é sujeito do processo de ensinar aprender, também se torna objeto.

Em relação ao conhecimento do fenômeno do bilinguismo, foram percebidas simplificações conceituais e, pela polissemia do termo, a pesquisa

mostrou a necessidade de se estudar essa temática, tanto pelos professores, pelos intérpretes e quanto pelos estudantes.

Os sujeitos da pesquisa foram unânimes na defesa da necessidade de competência da língua de sinais por parte dos docentes. Essa formação demanda tempo e o Instituto não possui programas específicos para a mesma. No entanto, foi destacado que apenas o conhecimento de LIBRAS não é suficiente para o professor ter êxito em suas aulas. Ele depende de conhecimento dos modos de ensinar para surdos e ouvintes na mesma turma. Essas estratégias provavelmente vêm sendo construídas ao longo dos anos do Curso.

Abaixo enumeramos algumas dessas estratégias apontadas pela pesquisa:

- checar o tempo todo se o aluno está aprendendo;
- trabalhar os conteúdos de modo mais esmiuçado e fora do tempo convencional, ou seja, mais devagar;
- refletir sobre os processos de aprendizagem vivenciados em sala de aula, o *como aprende* e o *que aprende*;
- planejar aulas para os surdos atendendo à lógica dos mesmos, com uso de imagens e, para o ouvinte, planejar apresentando lógicas diferentes dos surdos, como por exemplo, utilizando provocações auditivas;
- privilegiar o diálogo com os estudantes;
- ministrar aulas com professor bilíngue Língua Portuguesa/ Libras alternando 20 minutos de Libras e 20 minutos de língua portuguesa, obedecendo, assim, o tempo de concentração dos estudantes surdos e ouvintes;
- utilizar ilustrações, balões para privilegiar os elementos importantes nos resumos de textos, de forma a auxiliar na compreensão do mesmo;
- legendar filmes para uso em sala de aula.

A pesquisa empírica mostra que o contexto bilíngue do Curso é forte, porém a interculturalidade ainda é frágil. Existe a discussão sobre esta temática na disciplina do 6º período - Educação e Direitos Humanos: relações - éticos raciais, gênero e diversidade, conforme já mencionado. Podemos observar que esse debate é tênue no Curso, a maioria dos entrevistados desconhece a temática e, ao se referir a ela, relaciona ao uso de duas línguas e duas culturas. Mesmo assim, foram observadas algumas práticas pedagógicas e posturas de docentes consoantes com a educação intercultural crítica.

Constatou-se também que o espaço bilíngue não é apenas de formação de professores, ele também é um espaço de aquisição de língua para os estudantes surdos e ouvintes e para seus professores.

O estudo destaca também que o currículo prescrito se alinha com a lógica disciplinar, funcionando por especialização e fragmentação, com disciplinas que nem sempre se conectam entre elas. Um currículo que sofreu modificações, porém sem a participação estudantil e dos profissionais intérpretes e tradutores de língua de sinais. Demonstra ser um currículo com ênfase para a educação bilíngue de surdos. Do ponto de vista dos docentes da área das disciplinas pedagógicas, apresenta carências relacionadas a esses conhecimentos. No entanto, os docentes entrevistados da área de língua portuguesa e afins considera interessante esse currículo.

Também foi observado que alguns professores não se percebem formadores devido às disciplinas que ministram, acreditando que a formação dos licenciandos surdos e ouvintes é de responsabilidade dos professores da área pedagógica.

Em relação ao processo ensino-aprendizagem, foram ressaltados, entre os docentes, a complexidade do processo, devido às questões linguísticas e às turmas mistas; à língua de sinais e suas características, como visualidade e temporalidade na interlocução, interferindo ou contribuindo para a lentidão do processo em comparação com os demais cursos de pedagogia existentes. Entretanto, foi apontado pelo estudo que os professores usuários da LIBRAS, mesmo que na parceria com o intérprete, apresentam uma relação mais otimista com o processo de ensinar/aprender. Além disso, o processo de ensinar/aprender foi mencionado como um ato de sedução com o estudante e teve reafirmada a necessidade de ser reinventado, quebrando uma lógica de transmissor, e de buscar junto com o licenciando o que traz de conhecimento. Desse modo, novas construções são produzidas. Outro aspecto que foi mencionado pelos professores refere-se a sua percepção longitudinal dos estudantes em relação à apropriação do conhecimento, ao longo da sua formação no Curso. Os estudantes surdos e os ouvintes também falam desse crescente em relação a novas aprendizagens.

Podemos considerar que, quando o professor é bilíngue, ou mesmo transita nas duas línguas, tendo a parceria do intérprete em alguns momentos, consegue motivar o aluno tanto surdo como ouvinte e a aula torna-se leve, agradável e

dialogada. A participação é boa, porém tornam-se visíveis os tempos diferentes de interlocução. O professor ouvinte, por exemplo, está com a palavra, o intérprete faz a interpretação para os estudantes surdos, o aluno ouvinte já entendeu e fez um questionamento, na frente de um estudante surdo que ainda precisa da interlocução do intérprete, em seguida processa a informação interpretada e assume o papel de receptor, necessitando mais uma vez do intérprete para interpretar aquele processo do pensamento. Esse tempo de participação nas aulas torna-se mais longo em relação à participação do estudante ouvinte. Faz-se necessário que tanto os estudantes ouvintes quanto o professor exercitem essa relação temporal nas interlocuções numa turma com surdos e ouvintes.

Foram percebidas tensões e conflitos existentes no Curso de Licenciatura em Pedagogia, conforme já identificamos anteriormente. Esses tensionamentos são visíveis nas relações bilíngues, no processo de aprendizagem, nas relações pessoais entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, ouvintes e ouvintes, nas relações profissionais envolvendo, principalmente o profissional intérprete e a gestão.

Contudo, não podemos deixar de ressaltar a riqueza que esse Curso produz, identificando a seguir aspectos potencializadores dessa formação. Esse ambiente propicia que os ouvintes conheçam o universo da surdez e aprendam lógicas próprias dos surdos, as quais se entrelaçam ao processo ensinar/aprender. Os estudantes surdos, por sua vez, vêm aprimorando e aprendendo como atuar enquanto futuro professor no espaço educacional bilíngue, ampliando suas relações e interlocuções além de estarem se graduando e certamente produzindo saberes outros relacionados às experiências surdas e a seu processo de aprendizagem. Logo, o espaço de formação aponta para uma formação de pedagogos surdos e ouvintes com saberes e vivências relacionadas à educação de surdos.

Outro aspecto destacado por professores e por estudantes surdos e ouvintes como potencializadores no Curso foi a inserção da disciplina Língua Portuguesa para surdos (L2) e ouvintes (L1) separadamente no currículo.

Também são mencionados desafios cotidianos, vivenciados pelos sujeitos da pesquisa que direta ou indiretamente repercutem no processo formativo do Curso. Podemos apontar alguns desafios: a questão linguística - falta de competência dos docentes em língua de sinais; em relação ao processo ensinar/aprender, citamos práticas de leitores de segunda língua que ainda não são

compreendidas na dinâmica proposta das salas de aula, debates, leituras de textos. Serão essas práticas pedagógicas condizentes com o universo linguístico dos estudantes surdos? Será que esses docentes estão reproduzindo práticas do monolinguismo hegemônico, nesse contexto? Por outro lado, os estudantes ouvintes também por diversas razões - trabalho, falta de tempo, baixo capital cultural - não realizam as atividades e também apresentam dificuldades na compreensão de textos acadêmicos. Muito dos professores tornam-se insatisfeitos em relação ao trabalho docente. Outro aspecto que necessita ser evidenciado é o formato da gestão do INES e consequentemente do departamento.

Diante dos elementos que emergiram à luz dessa investigação, faz-se necessário apontar alguns caminhos para que junto com os já trilhados, venham contribuir com reflexões outras na formação de professores bilíngues para a educação de surdos:

- rodas de conversas sobre o fenômeno do bilinguismo na educação de surdos, com professores, estudantes, intérpretes e equipe gestora;
- registro de estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes surdos e ouvintes para serem discutidas e socializadas pelos professores formadores;
- proposta de uma codocência ressignificada, pois diz respeito ao ensino superior, entre professores e intérpretes;
- potencialização do planejamento e entrega de materiais para os intérpretes como atividade inerente à prática do Curso de Licenciatura em Pedagogia com abordagem bilíngue;
- sensibilização sobre educação intercultural, incluindo nos eventos do Curso como palestra, semana pedagógica, fóruns;
- implantação de programa de Monitoria;
- parceria efetiva dos professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental I do Cap/INES como campo de estágio, para os estudantes surdos e ouvintes;
- implantação de processos democráticos de gestão;
- implantação do Projeto Coletivo Pedagógico para o DESU/INES;
- reestruturação curricular quebrando a lógica fracionada e retornando a lógica do primeiro currículo pensado para o Curso Bilíngue de Pedagogia – a interdisciplinaridade. Buscando não existir uma divisão entre o pensar e o fazer. Currículo voltado para princípios éticos, sociais e políticos.

Importante ressaltar que o Curso de Licenciatura em Pedagogia do DESU/INES tem uma trajetória recente e que muitas construções foram e são realizadas para a formação de pedagogos surdos e ouvintes, mesmo diante de tamanhas adversidades que a educação brasileira vem sofrendo.

E, assim, finalizo esse texto trazendo um fragmento da entrevista realizada com a professora Pedra da Lua. Ela menciona que através dos desafios, os professores formadores são mobilizados a construir outros fazeres, saberes e experiências na formação de futuros pedagogos surdos e ouvintes:

[...] *“Acho que é isso, são os desafios... A gente tem um desafio aqui, no Instituto, nesse Curso com essas características. Eu acredito que o colega que esteja num Curso de Pedagogia de uma instituição, digamos assim, regular, de uma universidade. Ele vai lidar pouco com os desafios. Os nossos aqui têm vários plus, né? Por outro lado, eu sempre digo assim, não fico me lamentando das dificuldades que existem com surdos e ouvintes, ao contrário! Eu acho que a primeira pergunta que você fez sobre a força motriz está aí, é esse o desafio! De você estar lidando com pessoas que tiveram experiência existencial, familiar... tão diferente umas das outras. Que uma questão linguística, você imagina nós temos alunos que nunca tiveram relações mais profundas mais significativas com seus pais, com os arquétipos de pai e mãe. Então, isso é duro, é! Isso nos move, acho muito interessante! Sinceramente, eu acho que sou uma pessoa privilegiada de ter de alguma razão o destino de trabalhar aqui! Acho que o Instituto é uma joia da educação pública brasileira, é um lugar que ainda não foi descoberto.”* (Profª Pedra da Lua 24/05/2019).

Referências bibliográficas

ALVES-MAZZOTI, A.J. A “Revisão Bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis - o retorno. In BIANCHETTI, L; MACHADO, A.M. N (Org.). **A Bússola do Escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012, pp- 25-44.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

ARROYO, M.G. **Ofício de Mestre - Imagens e Autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial - **Revista Brasileira de Ciência Política**, nº 11- Brasília, Maio/Agosto de 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbcpol/n11/04.pdf>. Acesso em 10 de maio 2019.

BANNELL, R.I;DUARTE,R. et al. **Educação no século XXI – Cognição, Tecnologias e Aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 2016.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa – Portugal: Edições 70 LTDA, 1977. Disponível em: <https://www.ets.ufpb.br/pdf/2013/2%20Metodos%20quantitativo%20e%20qualitativo%20-%20IFES/Livros%20de%20Metodologia/10%20-%20Bardin,%20Laurence%20-%20An%C3%A1lise%20de%20Conte%C3%BDado.pdf>. Acesso em 6 de outubro de 2019.

BATISTA, A.C. **A Formação de Pedagogos Surdos e Ouvintes: tensões multiculturais**. Tese de Doutorado. UFRJ. Rio de Janeiro, 2014.

BEHARES, L. E. Nuevas Corrientes em la Educacion del Sordo: de los enfoques clínicos a los culturales. **Revista de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria**, RS, n.4, 1991.

BOFF, L. **A águia e a galinha – uma metáfora da condição humana**. Petrópolis- RJ: Vozes, 2017.

BRASIL, Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 15 de maio de 2018.

_____. Ministério da Justiça. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 6 de agosto de 2018.

_____, Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art.18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>

ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 15 de maio de 2018.

_____. Decreto n.º 6.946, de 25 de agosto de 2009. Legislação Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 28 de maio de 2018.

_____. Lei n.º 13.005, de 6 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 7 de agosto de 2018.

_____. Decreto n.º 186, de 9 de julho de 2008. Legislação Federal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 de julho de 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 28 de maio de 2018.

_____. Lei nº 13146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 7 de agosto de 2018.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. IBGE. Censo Demográfico de 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sobre-censo.html>. Acesso em: 25 de maio de 2018.

_____. Lei nº 11.788 de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 4 de novembro de 2019.

BRITO L.F. **Integração social e educação de surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

CAGNIN. S. **Algumas contribuições das neurociências para o estudo da relação entre afeto e a cognição**. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812008000200023&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 8 de maio de 2017.

CAMPELLO, A.R. e S. **Aspectos da Visualidade na Educação de Surdos**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina, 2008.

CAMPELLO, A.R. e REZENDE, P.L.F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. **Educar em**

Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 71-92. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/06.pdf>. Acesso em: 6/08/2018.

CANDAU, V.M (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. Didática e multiculturalismo: uma aproximação. In: LISITA, V.M & SOUSA, L.P. **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. XI Endipe. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. (Org.). **Reinventar a Escola**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 7ª edição, 2010.

_____. (Org.) **Didática: Tecendo/Reinventando Saberes e Práticas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 1ª edição, 2018.

_____. Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais. Trabalho apresentado no Congresso Iberoamericano de História da Educação na América Latina. (CIHELA), realizado na Universidade Federal do estado do Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://www.edu.puc-rio.br/gecec/downloads/03_Edu_Intercultural_na_AL.pdf Acesso em: 13 de agosto de 2018.

_____. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA A.F e CANDAU, V.M. **Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. **Concepção de educação intercultural**. Rio de Janeiro: Departamento de Educação, PUC-Rio, 2014. (Documento de trabalho)

_____. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas**. Revista Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez de 2011. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/index.htm>. Acesso em: 27/06/2018.

_____. Educação Intercultural: entre afirmações e desafios. In: MOREIRA A.F e CANDAU, V.M. **Currículos, Disciplinas Escolares e Culturas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

_____. Ensinar-Aprender: Desafios Atuais da Profissão Docente. Revista Cocar, n.2, pp.298-318, Ago/Dez de 2016. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar>. Acesso em: 25/06/2018.
CARVALHO, L. C. e JUNIOR, L. C. de M. **Outras Palavras: minorias sociais e narrativas sobre a diferença essencializada**. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2014.

CARVALHO, L. C. e JUNIOR, L. C. de M. **Outras Palavras: minorias sociais e narrativas sobre a diferença essencializada**. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2014.

CAVALVANTI, M.C. Estudos Sobre Educação Bilíngue e Escolarização em Contexto de Minorias Linguística no Brasil. In: **D.E.L.T.A**, Vol.15, Nº Especial, pp.385-417, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/delt.v15nspe/4023.pdf>. Acesso em: 18 de julho de 2018.

CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

CRUZ, M.R.E. **Experiências Instituintes na Formação de Professores no INES**. Tese de Doutorado. UFF. Niterói, Rio de Janeiro, 2016.

CUNHA COUTINHO, M. D. da. **A Constituição de Saberes num Contexto de Educação Bilíngue para surdos em aulas de Matemática numa perspectiva de Letramento**. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2015.

CUNHA, M.I. A Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. **Educação**. Porto Alegre, V. 41, Nº1, p.6-11, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29725>. Acesso em: 25/10/2019.

Da MATTA, R. O Ofício de Etnólogo ou como Ter “ Anthropological Blues”. In: NUNES, E.O. (org.) *A Aventura Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Decreto no 7.387, de 9 de dezembro de 2010. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7387.htm. Acesso em: 14 de junho de 2018.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**. Curitiba, Nº 24, p.213-225, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>. Acesso: em 8 de agosto de 2018.

DUBET, F. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. *Revista Brasileira de Educação*, rio de Janeiro, Vol.16, Nº47, p. 289-305, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n47/v16n47a02.pdf> Acesso em : 11 de setembro de 2019.

FAVORITO, W. O difícil são as palavras; representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2006.

FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita; Em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade**

da Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999, pp.59-81.

_____. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos.** Curitiba: SEED, 2006.

FERNANDES, S. e MOREIRA, L.C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. In: **Educar em Revista**, Edição especial Nº. 2/2014, p. 51-69. Curitiba, Brasil, Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/nspe-2/05.pdf>. Acesso em 28 de setembro de 2018.

FERREIRA BRITO, L. F. **Por uma gramática de línguas de sinais.** Tempo Brasileiro: Departamento de linguística e filosofia. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

FERREIRA & CRUZ- Ambiente Virtual de Pesquisa. Disponível em: <http://www.avp.pro.br/mod/glossary/view.php?id=476&mode=&hook=ALL&sortkey=&sortorder=&fullsearch=O&page=6>. Acesso em: 30/05/2018.

FLEURI, R. Intercultura e Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Nº 23, Maio/Ago. pp.16-35. Rio de Janeiro, 2013. ANPED. Disponível em: <http://www.Scielo.br/pdf/rbed/n23/n23 a 02. pdf> Acesso: em 14 de agosto de 2018.

FRANCO, M. Educação superior bilíngue para surdos: o sentido da política inclusiva como espaço de liberdade: primeiras aproximações. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, Nº1, V.15. pp-15-30. 2009. Disponível em :http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382009000100003&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 25 de outubro de 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Esperança – um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, G. de M. **A Construção de um Projeto de Educação Bilíngue para Surdos no Colégio de Aplicação do INES, na década de 1990; o início de uma nova história?** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2012.

_____. **Singularidades Entrelaçadas: Os Cursos de Formação/Especialização de Professores de Deficientes Auditivos – Brasil e Portugal (1950- 1980).** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 2016.

GATTI, B. A. **A formação de professores: seus desafios, a pesquisa e seus contornos sociais.** **Educação e Filosofia:** Uberlândia, MG, v.7, n.34, pp.241-252, jul./dez, 2003.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 9/07/2018.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S; ANDRÉ, M.E.D.A. de; ALMEIDA, P.C.A. de A. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019. Disponível em: https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf Acesso em: 12 de agosto de 2019.

GESSER, A. **O Ouvinte e a Surdez sobre ensinar e aprender a LIBRAS.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GÓES, M. C. R. **Linguagem, Surdez e Educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

GOMES, M.P. G. **“Aí eu olho, escrevo e aprendo”- narrativas de estudantes surdos e surdas sobre o aprendizagem e ensino da Língua Portuguesa (escrita) no INES.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos Países Nórdicos. In **Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos**, volume I. Porto Alegre: Mediação, 1999, pp.105-126.

KAUFMANN, J-C. **A Entrevista Compreensiva – Um guia para a pesquisa de campo.** Petrópolis: Vozes, 2018.

KARNOPP, L.B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na língua brasileira de sinais (Libras): estudo sobre 4 crianças surdas, filhas de pais surdos.** Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre, 1994.

KELMAN, C.A. O Intérprete educacional: quem é? O que faz? In: ALMEIDA, M.A; MENDES, E.G; HAYASHI, M.C.P.I (Org.) **Temas em educação especial: deficiências sensoriais e deficiência mental.** Araraquara: Junqueria & Marin.2008. p.71-79.

_____. C.A – Os diferentes papéis do professor intérprete. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, V.24, p.25-30, jun./dez.2005.

LAGE, A. L. da S. **Professores surdos na Casa dos Surdos: demorou muito, mas voltaram.** Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7377094. Acesso em 20 de setembro de 2019.

LANE, H. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada.** Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LARROSA, J. Notas sobre a Experiência e o saber da experiência. Tradução de João Wanderley Giraldi, UNICAMP. **Revista Brasileira de Educação**; nº 19, jan./fev./mar./abr. de 2002.

LEITE, E.M.C. Os papéis do Intérprete de Libras na Sala de Aula Inclusiva. **Dissertação de Mestrado.** Faculdade de Letras. UFRJ. Rio de Janeiro. 2004.

LELIS, Isabel. O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, n. 29, p. 152-174, jan./abr. 2012.

LODI, A.C.B. Educação Bilíngue para surdos e a inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto 5626/05. **Educação. Pesquisa**; SP; V.39, nº. 1, 2013, pp. 49-63.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, A. C; MACEDO, E. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LÜCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências.** Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, M. Desafios para a pesquisa em formação de professores. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v.12. n. 37, pp.629-646. set/dez de 2012.

MAZZOTTI, A.J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, V.36, n.129, p.637-651. set/dez.2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129> . Acesso em: 10 de agosto de 2018.

MAHER, T. O dizer do sujeito bilíngue: aportes da Sociolinguística. Anais do Seminário Desafios e Possibilidades na Educação para Surdos. Rio de Janeiro: INES & Lítera Maciel, 1997.

_____. “Línguas selvagens” e o discurso do sujeito surdo bilíngue. Anais do XI Congresso Internacional e XVII Seminário do Instituto Nacional de Educação de Surdos, pp.50-62. 2012.

MINAYO, M.C.de S.(Org.). **Pesquisa Social - Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

MONTEIRO, M.S. Mestres e Doutores Surdos: sobre a crescente formação especializada de pessoas surdas no Brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda**, nº 23, pp.1-40. Maio de 2018. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/revista_edicoes. Acesso em: 29 de julho de 2018.

MORELLO, R. (ORG.) **Leis e línguas no Brasil- O processo de cooficialização e suas potencialidades**. Florianópolis: Ipol, 2015. pp.51-65.

MOREIRA, A. F e CANDAU, V.M.F. Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura, Brasília; MEC, SEB, 2008. 48p.

MOREIRA, A.F e SILVA, T.T. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F e SILVA (Org.) **Currículo, Cultura e Identidade**, pp. 7-38. São Paulo: Cortez, 2005.

MOURA, S.S. Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em sala de aula na educação bilíngue. **Dissertação de Mestrado**. Faculdade de Educação. USP. São Paulo, 2009.

MÜLLER, J.I e KARNOPP, L.B. Educação Bilíngue de Surdos no Rio Grande do Sul. **Revista Espaço**, nº47, pp.61-83. jan/jun de 2017.

MULLER de OLIVEIRA, G. **Plurilinguismo no Brasil**. Brasília: Ipol, 2008. Disponível em: http://www.lacult.unesco.org/docc/Plurilinguismo_no_Brasil.pdf. Acesso em: 5 de maio de 2018.

NASCIMENTO, A.M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativos para a educação bilíngue. In: Revista Digital do Instituto-Americano de Arte, Cultura e História – universidade federal da Integração latino- americana-UNILA, v. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.unila.edu.br/sures/article/view/121>. Acesso: em 10 de agosto de 2018.

NASCIMENTO, M.G.A. e SILVA, Y.R.de O. Os desafios do Trabalho Docente no Âmbito da Educação de Surdos e suas implicações em Projetos de Formação Inicial. **Revista Espaço**, nº35, pp.51-65, jan/jun de 2011.

NEVES, B.C. O Brasil é um país bilíngue: a cooficialização da LIBRAS. MORELLO, R. (ORG.) **Leis e línguas no Brasil- O processo de**

cooficialização e suas potencialidades. pp.103-118. Florianópolis: Ipol, 2015.

NORA, A. B. **“Igual a biscoito recheado, aquele meio a meio, meio surda, meio ouvinte”:** línguas, identidades e representações em um curso superior bilíngue (Libras/ Língua Portuguesa). Tese de Doutorado. UNICAMP. Campinas, São Paulo, 2016.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor.** Porto Editora, Porto, 1991.

NÓVOA A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. Pp.217-233. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (Org.). **O Ofício de professor – História, perspectivas e desafios internacionais.** pp. 217-233. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2014.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez, um olhar sobre as diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

QUADROS, R. M. **Educação de Surdos: a aquisição da linguagem.** Porto Alegre. Artes Médicas, 2002.

_____. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. **Ponto de Vista**, nº 5, p.81-111. Florianópolis, 2003

_____. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa.** Secretaria de Educação Especial; programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos – Brasília: MEC; SEESP, 2004.

_____. O ‘BI’ em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. (Org.). **Surdez e bilinguismo.** pp.26-36. Porto Alegre: Mediação, 2005.

ROCHA, M.S. **O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL – Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos.** INES/MEC, 2007.

_____. **Antíteses, Díades, Dicotomias no Jogo entre Memória e apagamentos presentes nas narrativas da História da Educação de Surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961).** Tese de Doutorado. PUC/Rio. Rio de Janeiro, 2009.

_____. **Memória e História: a Indagação de Esmeralda.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2010.

RODRIGUES, A. D.’I. Línguas indígenas: 500 anos de descobertas e perdas. **Ciência Hoje**, v. 16, n. 95, nov. 1999.

SÁ, N.R. L. de. **Educação de Surdos – A caminho do bilinguismo**. Niterói: Ed. da Universidade Federal Fluminense, 1999.

SACAVINO, S. – Educação descolonizadora e intercultural: notas para educadoras e educadores. In: CANDAU. Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

SACKS, O. **Vendo Vozes**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SALLES, H.M.M.L et al. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2013.

SAMPAIO, C.S. **Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler (...) quando misturei todas aquelas letras ali...** Rio de Janeiro: Wak, 2008.

SANTOS, A.R dos. **Metodologia científica**. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Novos Estudos – CEBRAP**, n.79. São Paulo, Nov. 2007.

_____. **O Fim do Império Cognitivo- A afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SARMENTO, M.J. O Estudo de Caso Etnográfico. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P de, VILELA, R.A.T. (Orgs.). **Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**, pp.137-179. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SILVA, T. T. da. **Teoria Cultural e Educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Y.R.O.C. A formação de professores e o curso bilíngue de Pedagogia do INES. In: **VIII Congresso Internacional e XIV Seminário Nacional do INES, Múltiplos Atores e Saberes na Educação de Surdos**. Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, I.R; FAVORITO, W. Reflexões sobre o Estatuto das Línguas nos Contextos Bi multilíngues de Educação para Surdos no Brasil. **Línguas & Letras**, V.19, n.44, p.149-167, dez.2018.

SKLIAR, C. (Org.). **A surdez um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre, Mediação, 1999.

_____. **Educação & Exclusão: abordagens sócio antropológicas em educação especial.** Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: **Atualidades para a Educação Bilíngue para Surdos – Processos e Projetos Pedagógicos.** Porto Alegre: Mediação, 2017.

_____. A questão e a obsessão pelo outro em educação. In: GARCIA, R.L.; GIAMBIAGI, I.; ZACUR, E. **Cotidianos: diálogos sobre diálogos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SOARES, R. da S. **Educação bilíngue de surdos: desafio para a formação de professores.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. USP. São Paulo, 2013.

SOBREIRA, H.G; CICCONE, M.M.C ; FRANCO, M. Projeto do Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, dez.2006, p.15. Mimeo.

STEBAN, M.T. **O que sabe quem erra? Reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

STROBEL, K.L et all. **Falando com as mãos.** Secretaria de Estado de Educação. Curitiba, 1998.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis, Vozes, 2006.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Lei nº10436, de 24 de abril de 2002. Apoio ao direito linguístico, especialmente os de línguas ameaçadas de extinção. Disponível em: <https://sebentadedireito.wordpress.com/2012/01/24/a-declaracao-universal-dos-direitos-linguisticos/> Acesso em: 9 de agosto de 2018.

VELHO, G. Observando o Familiar. In: NUNES, E. O. (Org.). **A Aventura Sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

WALSH, C. Interculturalidade y (de)colonialidade: Perspectivas críticas y políticas. XII Congreso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, Brasil, 2009.

_____. Notas Pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V.M. (Org). **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação “outra”?** pp-64-75. 7 Letras, Rio de Janeiro, 2016.

9

Anexos

9.1 - Quadro dos cursos de graduação, licenciatura e bacharelado na formação de professores para a educação de surdos, na formação de tradutores e intérpretes e na formação de professores de Libras.

9.2 - Alfabeto Manual

9.3 - Listas dos períodos, denominações e endereços do INES.

9.4 – Folder e Programação da X Semana Pedagógica do INES

9.5- Portaria nº 942 de 22 de novembro de 2006.

9.6 - Organograma do Departamento de Ensino Superior do INES

9.7 -Portaria nº 597 de 28 de dezembro de 2018 – INES

9.8 – Mapeamento curricular do Curso Normal Superior

9.9 - Mapeamento do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES.

9.10 - Matriz Curricular Vigente

9.11 - Tabela de equivalência entre as disciplinas

9.1

Quadro dos cursos de graduação, licenciatura e bacharelado na formação de professores para a educação de surdos, na formação de tradutores e intérpretes e na formação de professores de Libras.

Instituição	Curso	Município/ estado que atende	Ano de criação	Modalida de do Curso
Universidade Federal de Alagoas	Letras/Libras	Maceió/AL	2014	Presencial
Universidade Federal de Campina Grande	Letras/Libras	Campina Grande/PB	2017*	Presencial
Universidade Federal de Goiás	Letras/Libras	Goiânia/GO	2009	Presencial
Universidade Federal de Juiz de Fora	Letras/Libras	Juiz de Fora /MG	2013	Presencial
Universidade Federal de Pernambuco	Letras/Libras	Recife/PE	2014	Presencial
Universidade Federal de Santa Catarina	Letras/Libras	Florianópolis/SC	2009	Presencial
Universidade Federal de Santa Catarina	Letras/Libras	20 polos no Brasil	2006	EAD
Universidade Federal do Sergipe	Letras/Libras	São Cristóvão/SE	2014	Presencial
Universidade Federal do Acre	Letras/Libras	Rio Branco/AC	2014	Presencial
Universidade Federal do Amazonas	Letras/Libras	Manaus/AM	2014	Presencial
Universidade Federal do Ceará	Letras/Libras	Fortaleza/CE	2012	Presencial
Universidade Federal do Maranhão	Letras/Libras	São Luís/MA	2014	Presencial
Centro Universitário FACVEST	Letras/Língua Portuguesa e Libras	Lages/SC	2010	Presencial
Centro Universitário FACVEST	Letras/Língua Portuguesa e Libras	Joinville/SC Lages/SC Palhoça/SC Tubarão/SC	2016	EAD
Centro Universitário Newton Paiva	Letras/Língua Portuguesa e Libras	Belo Horizonte/MG	1994	Presencial
Faculdades Sul Brasil	Letras/Língua Portuguesa e Libras	Toledo/PR	2012	Presencial
Fundação Universidade Federal da Grande Dourados	Letras/Língua Portuguesa e Libras	Dourados/MS Rio Brilhantes/MS	2013	EAD
Instituto Superior de Educação Sant'ana	Letras/Língua Portuguesa e Libras	Ponta Grossa/PR	2012	Presencial
Universidade Estadual do Piauí	Letras/Língua Portuguesa e Libras	Parnaíba/PI	2010	Presencial
Universidade Estadual do Piauí	Letras/Língua Portuguesa e Libras	Picos/PI	2010	Presencial
Universidade Federal da Paraíba	Letras/Língua Portuguesa e Libras	7 polos no estado da Paraíba	2010	EAD

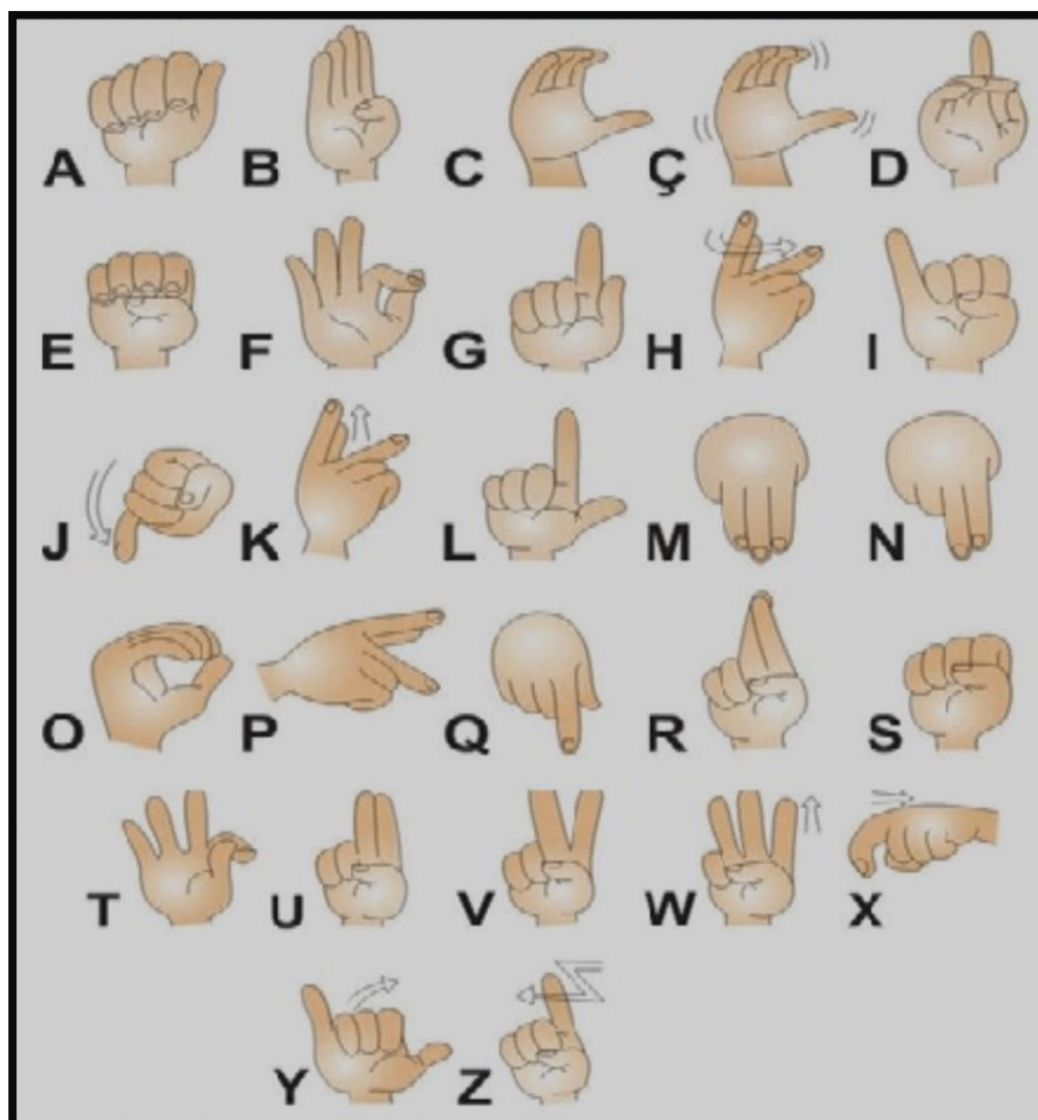
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Letras/Língua Portuguesa e Libras	Natal/RG	2013	Presencial
Universidade Federal do Mato Grosso	Letras/Libras	Cuiabá/MT	2014	Presencial
Universidade Federal do Paraná	Letras/Libras	Curitiba/PR	2015	Presencial
Universidade Federal do Piauí	Letras/Libras	Teresina/PI	2014	Presencial
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Letras/Libras	Rio de Janeiro/RJ	2014	Presencial
Universidade Federal Rural da Amazônia	Letras/Libras	Belém/PA	2016	Presencial
Universidade Federal Rural do Semi-Árido	Letras/Libras	Caraúbas/RN	2014	Presencial
Universidade Federal de Uberlândia	Letras/Língua Portuguesa com domínio de Libras	Uberlândia/MG	2013	Presencial
Faculdade Federal do Recôncavo da Bahia	Letras/Libras/Língua Estrangeira	Amargosa/BA	2010	Presencial
Faculdade EFICAZ	Letras/Libras	Maringá /PR	2011	Presencial
Universidade do Estado do Pará	Letras/Libras	Belém/PA	2012	Presencial
Fundação Universidade Federal de Tocantins	Letras/Libras	Porto Natal/TO	2015	Presencial
Universidade Federal do Amapá	Libras/Português	Macapá/AP	2015	Presencial
UNIASSELVI	Letras/Libras	AM,PA,CE,E S,GO, MA,MG,MS, MT	2016	EAD
Instituto Nacional de Educação de Surdos	Pedagogia Bilíngue	Rio de Janeiro	2006	Presencial
Instituto Nacional de Educação de Surdos	Pedagogia Bilíngue	Rio de Janeiro	Início previsto - 2º semestr e de 2018	EAD
Instituto Federal de Goiás	Pedagogia Bilíngue	Aparecida de Goiânia /Go	2015	Presencial
Instituto Federal de Santa Catarina	Pedagogia Bilíngue Libras/LP	Palhoça/SC	2017	Presencial

Fonte: Ferreira & Cruz - Ambiente Virtual de Pesquisa

* Não foi encontrado documento oficial que informasse a data da criação do curso. Essa data foi encontrada na grade curricular do curso.

9.2

Alfabeto Manual



9.3


Listas dos períodos, denominações e endereços do INES.

Períodos, Denominações e Endereços da Instituição.	
1856/1857-	Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos Rua dos Beneditinos, 8.
1857/1858 -	Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos Morro do Livramento – Entrada pela Rua de São Lourenço.
1858/1865 -	Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos Morro do Livramento – Entrada pela Rua de São Lourenço.
1865/1866 -	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos Palacete do Campo da Aclamação, 49.
1866/1871 -	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos Chácara das Laranjeiras, 95.
1871/1874 -	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos de Ambos os Sexos Rua Real Grandeza, 4 – Esquina da Voluntários da Pátria.
1874/1877 -	Instituto dos Surdos - Mudos Rua Real Grandeza, 4 – Esquina da Voluntários da Pátria.
1877/1890 -	Instituto dos Surdos - Mudos Rua das Laranjeiras, 60.
1890/1957 –	Instituto Nacional de Educação de Surdos Rua das Laranjeiras, 82/232 (mudança de numeração).
1957/atual -	Instituto Nacional de Educação de Surdos Rua das Laranjeiras, 232.

Fonte: ROCHA, S. O INES E A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL – Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. INES/MEC, 2000.

9.4

Folder e Programação da X Semana Pedagógica do INES



X Semana Pedagógica do INES

Formação do Pedagogo Bilingue:
Desafios Contemporâneos

25 e 26 de junho de 2019

Programação

25 de junho

MANHÃ

8:30 às 9h

Mesa de abertura da SEMAP

- Direção geral
- Direção do DESU
- Aluno da comissão de organização

9h às 10:20h

Conferência de abertura "Línguas de herança, privação cultural e multilinguismo: O que isso tem a ver com a educação de surdos?"

Ronice Quadros | UFSC

MEDIADORA: Patrícia Rezende Curione

10:20h às 10:40h

Coffee break

10:40h às 12:00h

Palestra: "Adriana Thoma: Memórias de uma Trajetória de conquistas e contribuições na educação de surdos."

Maura Corcini | UNISINOS

MEDIADORA: Rosana Prado

12:15h às 14h

Almoço

TARDE

14h às 15h

Apresentação cultural: Poesias surdas com Ricardo Boaretto.

15h às 17:30

Mesa Redonda: "A educação de surdos e a sala de aula na perspectiva de alunos e professores surdos"

"Narrativas de alunos surdos sobre seus conflitos e a interação em sala de aula."

Glauber Lemos | INES

"Professores Surdos na Casa dos Surdos: 'Demorou muito, mas voltaram.'"

Celeste Azulay Kelman | UFRJ

MEDIADORA: Yrlia Ribeiro

17:30h às 18h

Coffee break

NOITE

18h às 19h


Apresentação cultural

19h às 21h

Mesa redonda: "Produção do conhecimento e pesquisas surdas"

Alex Curione | Lygia Neves | Jeanie Macedo

MEDIADORA: Solange Rocha



26 de junho

MANHÃ

8:30h às 10h

Mesa Redonda "O ensino de Libras para ouvintes na escola pública de ensino fundamental como caminho para uma educação bilíngue de alunos surdos"

"Proposta curricular para o ensino de libras para ouvintes no primeiro segmento do ensino fundamental."

Sara Rodrigues | UFRRJ

"Políticas Públicas para o ensino de Libras para ouvintes."

Flaviane Reis | MEC

MEDIADOR: Rodrigo Rosso

10h às 10:30

Coffee break

10:30 às 12:30h

Minicurso "Privação linguística: a importância das relações dialógicas à luz das neurociências"

Lucienne de Oliveira Jesus Souza | SME Niterói

12:30 às 14h

Almoço

TARDE

14h às 17h

Oficinas

17:30h às 18h

Coffee break

NOITE

18h às 21h

Oficinas

9.5 PORTARIA INES Nº 942 de 23 de novembro de 2006.

Nº 224, quinta-feira, 23 de novembro de 2006

Diário Oficial da União - Seção 1

ISSN 1677-7042

9



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

PORTARIA Nº 942 DE 22 DE NOVEMBRO DE 2006

O Secretário de Educação Superior, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, e tendo em vista o Despacho nº 2.073/2006, do Departamento do Supervisão do Ensino Superior, resolve:

Art. 1º Transformar os cursos Normais Superiores, licenciaturas, referidos na planilha integrante deste artigo, em cursos de Pedagogia, licenciatura, em regime de autorização, com o número de vagas, turnos e nos endereços nela discriminados.

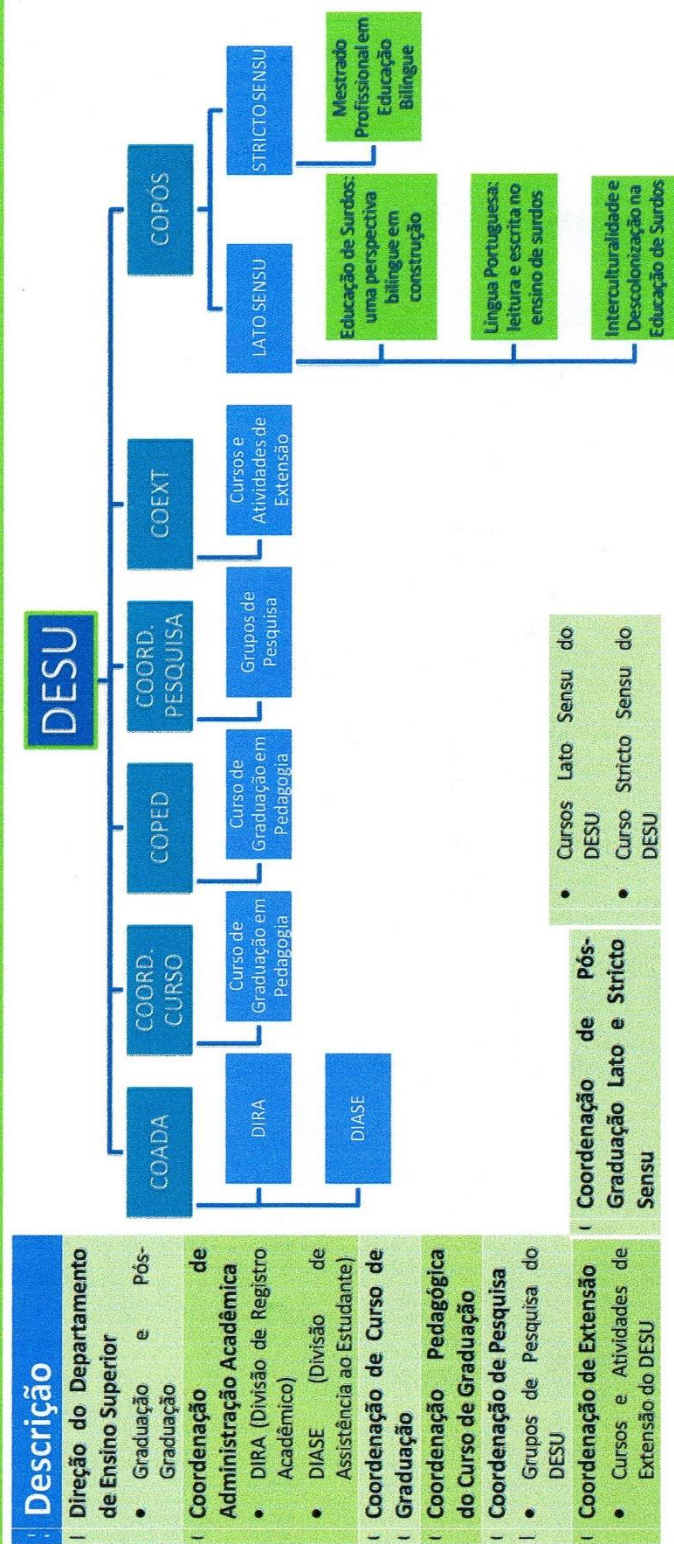
Região SAPIA05	Entidade Mantenedora Instituição Mantida	Cursos Normais Superiores de Licenciatura	Resultado da transformação	Vagas Turno	Endereço de origem
2000007616	Associação Educacional de João Pinheiro	Portaria MEC nº 3.247/2002, publicada em 30/12/2002	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Avenida Ezequiel de Almeida, nº 308, Santa Cruz II, João Pinheiro - MG
2000008022	Instituto Superior de Educação de Lombrini S/C Ltda.	Portaria MEC nº 2.145/2003, publicada em 11/05/2003	Pedagogia Licenciatura	40 anuais	Avenida Duque de Caxias, nº 1.247, bairro Jardim Nova Lombrini, Lombrini - PR
2000008143	Vila de Instrução Beneficência do Ensino - Faculdade de José Bonifácio	Portaria MEC nº 156/2003, publicada em 11/05/2003	Pedagogia Licenciatura	100 anuais	Avenida Joaquim Moreira da Silva, nº 3.200, bairro São José, José Bonifácio - SP
2000008216	Fundação Visconde de Cairó	Portaria MEC nº 2.133/2003, publicada em 09/05/2003	Pedagogia Licenciatura	400 anuais	Rua Sales, nº 30, bairro Bauri, Salvador - BA
2000009109	Instituto Superior de Educação São João XXI Faculdade Nova Nery do Itapetininga	Portaria MEC nº 571/2003, publicada em 01/05/2003	Pedagogia Licenciatura	100 anuais	Avenida Angelo Abad, nº 100, bairro Santa Cruz, Vinda Nova do Itapetininga - RJ
2000009412	Centro de Ensino Superior de Nova Esperança S/C Ltda.	Portaria MEC nº 3.402/2003, publicada em 22/12/2003	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Levy Carneiro, nº 404, Centro, Nova Esperança - PR
2000010302	Associação do Colégio Nossa Senhora de São Instituto Superior de Educação Nossa Senhora de São	Portaria MEC nº 1.152/2002, publicada em 16/04/2002	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Alameda Presidente Tancreto, nº 204, bairro Bauri, Curitiba - PR
2000010538	Associação Universitária Interinstitucional Instituto Superior de Educação São Cristóvão	Portaria MEC nº 3.422/2003, publicada em 04/04/2003	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Baumann, nº 73, bairro Vila Leopoldina, São Paulo - SP
2000010827	Associação Educacional da Vale do Itajaí Vitória Faculdade de São José do Itajaí	Portaria MEC nº 502/2003, publicada em 01/05/2003	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Gregório Diegoli, nº 35, Bairro A, bairro São Luís, Itajaí - SC
2000011131	Instituto Cultural União Ensino Unibás Ltda Instituto Superior de Ciências Humanas e Sociais Antônio Teixeira	Portaria MEC nº 190/2003, publicada em 23/01/2003	Pedagogia Licenciatura	160 anuais	Rua Dinor Francisco Pereira, nº 2.772, bairro 26 Garças, São Gonçalo - RJ
2000011181	Centro de Ensino Superior de Apucarana S/A Faculdade de Santa Cruz de Apucarana	Portaria MEC nº 249/2004, publicada em 21/02/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Avenida Zilda Seltzer Samuel, nº 4.250, Parque Industrial Norte, Apucarana - PR
2000011416	Companhia Nacional de Escolas da Comunidade Faculdade Ciências de Itaboraí	Portaria MEC nº 3.142/2003, publicada em 04/11/2003	Pedagogia Licenciatura	400 anuais	Rua Presidente Costa Silva, nº 232, Itaboraí - RJ
2000011444	União Promotora de Ensino e Cultura Faculdade de Ciências Humanas e Sociais	Portaria MEC nº 3.226/2002, publicada em 02/12/2002	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Pedro Biaz, nº 103, Novo Mundo, Curitiba - PR
2000011819	Sociedade Educacional Santa Amélia Instituto de Ensino Superior Santa Amélia	Portaria MEC nº 3.007/2003, publicada em 14/12/2003	Pedagogia Licenciatura	60 anuais	Rua Papa João XXIII, nº 1.300, bairro Itaipó, Itaipó - SC
2000012564	Sociedade das Filhas de Nossa Senhora do Rosário Conselho Faculdade Geremias Roma	Portaria MEC nº 3.006/2004, publicada em 07/09/2004	Pedagogia Licenciatura	160 anuais	Rua Cândido Bentes, nº 159, bairro Jacupiranga - RJ
2000012624	Sociedade Educacional ALEF Ltda Instituto de Ensino Superior ALEF	Portaria MEC nº 2.601/2003, publicada em 04/05/2003	Pedagogia Licenciatura	160 anuais	Avenida Américo Augusto de Sousa, nº 375, São Lourenço - MG
2000012700	Sociedade de Ensino e Tecnologia S/C Ltda Instituto de Educação e Tecnologia	Portaria MEC nº 1.837/2003, publicada em 11/05/2003	Pedagogia Licenciatura	160 anuais	Interessa Lúcia de Magalhães, nº 41, bairro Rio Vermelho, Salvador - BA
2000012812	Distribuidora de Derivados de Petróleo Pádua Ltda Faculdade de Engenharia de Ensino Superior	Portaria MEC nº 1.224/2003, publicada em 11/04/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Avenida Major Williams, nº 402, bairro São Francisco, Boa Vista - RR
2000012838	Colégio Santa Lucia Ltda Instituto Superior de Educação de Campos Gerais	Portaria MEC nº 2.507/2004, publicada em 04/09/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Santa Teresinha, nº 208, Campos Gerais - MG
2000013000	Companhia Nacional de Escolas da Comunidade Instituto Cristiana Figueiredo de Ensino Superior	Portaria MEC nº 2.242/2002, publicada em 11/05/2002	Pedagogia Licenciatura	160 anuais	Rua Alfredo Temporaggio, nº 153, Vila Operária, Itajaí - SC
2000013467	Companhia Nacional de Escolas da Comunidade Faculdade Conceição da Ilha do Governador	Portaria MEC nº 3.438/2002, publicada em 05/12/2002	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Estrada da Galinha, s/nº, Ilha do Governador - RJ
2000013920	Sociedade de Ensino Superior Fênix S/C Ltda Faculdade Intercolégio IFEGO	Portaria MEC nº 3.073/2003, publicada em 02/12/2003	Pedagogia Licenciatura	160 anuais	Avenida Brasil, nº 2.001, bairro Fátima, Fátima - GO
2000013979	Faculdade Brasil de São Paulo Faculdade Brasil de São Paulo	Portaria MEC nº 2.972/2002, publicada em 20/04/2002	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Angé, nº 265, Vila Formosa, São Paulo - SP
2000014903	Instituto de Perfeccionamento de Ensino e de Pesquisa Instituto Nacional de Educação Superior	Portaria MEC nº 3.431/2003, publicada em 01/11/2003	Pedagogia Licenciatura	80 anuais	Rua Nossa Senhora da Conceição, nº 1235, bairro Lagoa Seca, Natal - RN
2000015208	União Instituto Nacional de Educação de Santos	Portaria MEC nº 2.530/2003, publicada em 11/05/2002	Pedagogia Licenciatura	60 anuais	Rua das Laranjeiras, nº 232, bairro Estrelinha, São do Jacaré - RJ
2000015215	HB Gerenciadora de Cursos Ltda Faculdade de Educação e Tecnologia de Brasília Minas Gerais	Portaria MEC nº 914/2003, publicada em 15/02/2003	Pedagogia Licenciatura	150 anuais	Leve Rural nº 24, bairro Lúcio Dória, São Paulo dos Montes - RS
2000015240	União Educacional Cláudio Brandão Instituto Superior de Educação de Campos Verde	Portaria MEC nº 2.163/2003, publicada em 05/05/2003	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Avenida Brasil, nº 1040, Campos Verde - MT
2000015267-9	Associação de Ensino Guandu Instituto Educação Superior Guandu	Portaria MEC nº 437/2003, publicada em 06/02/2003	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Odeir Augusto Ribeiro, nº 175-011, bairro Genésio - São Paulo
2000015281	Instituição Educacional Terra da Uva S/C Ltda Instituto Superior de Educação J.A. H.	Portaria MEC nº 1.536/2002, publicada em 26/02/2002	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Lobo de Bragança, nº 100, bairro Vila Anjos, Anápolis - SP
2000015272	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo Instituto Superior de Ensino Superior	Portaria MEC nº 744/2004, publicada em 24/05/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Oscar Valério Galvão, nº 355, bairro Graça, Aracaju - SE
2000015276	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo Instituto Mito Ensino de São de Educação e Cultura	Portaria MEC nº 744/2004, publicada em 24/05/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Alfredo Penn, nº 275, bairro Ananias, Campo Grande - MS
2000015279	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo Instituto de Ensino e Cultura de Paraná	Portaria MEC nº 744/2004, publicada em 24/05/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Dom Pedro II, nº 432, bairro Bauri, Curitiba - PR
2000015281	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo Instituto Cristóvão de Ensino e Cultura	Portaria MEC nº 744/2004, publicada em 24/05/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Sigfredo Pinheiro, nº 300, bairro Fátima, Fortaleza - CE
2000015283	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo Instituto Fátima de Ensino e Cultura	Portaria MEC nº 744/2004, publicada em 24/05/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Avenida Paraná, nº 3.001, bairro Jardim Central, Ter de Iguaçu - PR
2000015286	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo Instituto Minas de Educação e Cultura	Portaria MEC nº 744/2004, publicada em 24/05/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Santa Amélia, nº 1.130, Centro, João de Fois - MG
2000015288	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo Instituto Vitória de Ensino e Cultura	Portaria MEC nº 744/2004, publicada em 24/05/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Avenida Nossa Senhora da Paz, nº 1000, bairro Bento Vermelho, Vitória - ES
2000015290	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo Instituto Minas de Ensino e Cultura	Portaria MEC nº 744/2004, publicada em 24/05/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Avenida Antônia de Andrade, nº 250, bairro Fátima, Maracá - AL
2000015291	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo Instituto Paraná de Ensino Superior	Portaria MEC nº 744/2004, publicada em 24/05/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	ACSU-SE -06, Conj. 02, Lote 0700, s/nº, Centro, Palmas - TO
2000015293	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo Instituto Pernambuco de Ensino e Cultura	Portaria MEC nº 744/2004, publicada em 24/05/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Rua Barão de Santa Luzia, nº 1047, bairro Boa Viagem, Recife - PE
2000015294	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo Instituto Teresina de Ensino e Cultura	Portaria MEC nº 744/2004, publicada em 24/05/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Avenida Presidente Kennedy, nº 1444, o bairro São Cristóvão, Teresina - PI
2000015295	Associação Unificada Paulista de Ensino Renovado Objetivo Instituto Salvador de Ensino e Cultura	Portaria MEC nº 744/2004, publicada em 24/05/2004	Pedagogia Licenciatura	200 anuais	Avenida Miguelês Nery, nº 571, Lacerdoso Aquilino, bairro Pinho, Salvador - BA

9.6

Organograma do Departamento de Ensino Superior do INES



ORGANOGRAMA DO INES-DESU



9.7

Portaria nº 597 de 28 de dezembro de 2018



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - INES

PORTARIA Nº 597 DE 28 DE DEZEMBRO 2018

A DIRETORA GERAL SUBSTITUTA DO INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS – INES, no uso das atribuições que lhe confere a Portaria Ministerial nº 144, de 30/03/2015, publicada no DOU de 31/03/2015 e da competência fixada pelo Regimento Interno, aprovado pela Portaria Ministerial nº 323, de 08/04/2009, publicada no DOU de 09/04/2009, na forma do que dispõem o Art. 207 da Constituição Federal, o Anexo do Decreto nº 94.664, de 23 de julho de 1987, e a Portaria 475/MEC, de 26 de agosto de 1987, combinados com os artigos do Regimento Geral, do Estatuto em vigor e tendo em vista o que deliberou o Colegiado do Departamento de Ensino Superior do INES (DESU-INES) em 27/11/2018,

Considerando Diretrizes e Procedimentos de Trabalho para as atividades desenvolvidas pelos Tradutores-Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais/Português (TILSP), no âmbito do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU-INES), organiza as Equipes de Trabalho e orienta sua atuação, em consonância com a Lei 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras); Decreto 5.626/2005, que regulamenta a Lei 10.436/2002; Lei 12.319/2010, que regulamenta a profissão de Tradutor-Intérprete de Libras; Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência); Código de Ética da Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS); Decreto 1.171/1994, o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal; Lei de Direitos Autorais, Lei 9.610/1998. As diretrizes e preceitos contidos neste documento aplicam-se aos servidores públicos federais na função de TILSP no DESU-INES, complementando os princípios gerais de direitos e deveres contidos na Lei 8.112/1990, a respeito do regime jurídico dos servidores públicos civis da União e no Regimento Interno do INES referenciado na Portaria nº 323/2009, além dos Editais de Concurso Público do INES nº 09/2012 e nº 29/2013.

ORIENTA,

CAPÍTULO I

Das Disposições Iniciais

Art. 1º – No âmbito do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos, respeitada a regulamentação profissional dada pela Lei 12.319/2010 e as atribuições que decorrem do seu exercício no funcionalismo público, a organização dos Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais e Português, doravante denominados TILSP, para o atendimento das seguintes atividades:

I – Mediar o intercâmbio entre as línguas e culturas atendendo as especificidades linguísticas (Libras e Português e suas diversas modalidades) assegurando o direito linguístico e a acessibilidade das pessoas surdas no Departamento.

II – Traduzir e interpretar, no âmbito das atividades didático-pedagógicas do DESU: textos e artigos diversos, reuniões, aulas (graduação e pós-graduação), orientações e defesas de monografia, cursos diversos, conversações, passeios acadêmicos, palestras, conferências, eventos.

BS-INES Nº 28 de 28 de dezembro de 2018

III – Traduzir e interpretar, no âmbito das atividades administrativas e de recursos humanos, os atendimentos realizados nos setores do DESU.

IV – Participar da produção de materiais técnicos ou pedagógicos, dentre outros, em vídeos em Libras ou escritos em Língua Portuguesa; integrar Comissões, Grupos de Trabalho e Grupos de Pesquisas; propor pesquisas para o aperfeiçoamento e a inovação de métodos, técnicas e procedimentos de tradução e interpretação da Libras.

V – Organizar capacitação interna periódica entre as Equipes para constante atualização de léxicos acadêmicos inerentes ao campo de atuação.

VI – Atuar em: formação de profissionais da área de tradução e interpretação de Libras/Português no Ensino Superior; capacitação presencial através de assessoria técnica possibilitando atendimento adequado às pessoas surdas e/ou com deficiência auditiva, a outros profissionais em todo o território nacional; como co-orientador nos trabalhos de conclusão de curso e artigos acadêmicos dos alunos do DESU-INES, respeitada a formação e demais requisitos estipulados pelo Departamento.

Art. 2º – Ao traduzir e interpretar em sala de aula, palestras, reuniões, eventos, defesas e orientações de monografia, aulas da pós-graduação, dentre outros, é necessário que os intérpretes façam revezamento entre duplas (mínimo) para atuação na tradução e interpretação. Os TILSP normalmente combinam entre si um tempo de vinte a trinta minutos para realização do revezamento, que pode variar de acordo com a complexidade dos conteúdos ministrados.

CAPÍTULO II

Das Equipes e suas atribuições

Art. 3º – As demandas de atividades de tradução e interpretação, dentro do DESU são organizadas segundo suas especificidades e distribuídas entre equipes de trabalhos por turno estabelecido. No âmbito do DESU, três equipes de profissionais foram assim constituídas entre os pares: Equipe de Sala de Aula, Equipe de Tradução e Equipe de Atividades, de maneira a suprir as demandas estabelecidas de serviço do Departamento. Sendo, as Equipes de Sala de Aula, prioritárias na alocação dos profissionais TILSP.

Art. 4º – A Equipe de Sala de Aula constitui-se, no mínimo, de dois (2) TILSPs que atuarão em duplas no atendimento de tradução e interpretação da Libras/Português aos alunos e professores do DESU-INES. Sua principal atribuição é interpretar as aulas da graduação, dentro ou fora do espaço acadêmico, de acordo com o horário e necessidades de cada turma/período.

Art. 5º – Para maior garantia na qualidade da interpretação, é necessário:

I – Respeitar o tempo de revezamento constituído pela dupla de trabalho, conforme o estabelecido no Artigo 2º, sendo fundamental o apoio na tradução e interpretação, garantido pela presença do parceiro na atividade;

II – Respeitar o intervalo comum a professores, alunos e intérpretes, estipulado na grade de horário de todas as turmas/períodos da graduação.

III – Acesso ao material, com antecedência mínima de 2 (dois) dias, para que os TILSPs possam se organizar, estudar de forma aprofundada e tirar as devidas dúvidas em relação ao conteúdo a ser ministrado:

a) Nas apresentações e atividades, em sala de aula ou fora dela, dos professores e alunos do DESU;

b) Nos materiais didáticos que serão utilizados, acompanhados de resumos, resenhas ou sínteses.

IV – Que as mídias apresentadas, tais como: vídeos, filmes, clipes (de poesias ou músicas) dentre outros, pelos docentes ou alunos, tenham garantido o direito linguístico de TODOS OS ENVOLVIDOS neste espaço, através de legendas em Libras ou Língua Portuguesa;

V – Que, nas aulas ministradas em Libras, havendo necessidade de interpretação em versão voz, seja feito, previamente, acordo com PROFESSORES, ALUNOS e TILSPs;

VI – Parceria entre docentes e TILSPs, no espaço acadêmico, prevendo a troca de experiências, interlocuções e conhecimentos para tomadas de organização das aulas ou disciplinas;

VII – A alternância dos TILSPs entre turmas/períodos, devendo acompanhar as necessidades surgidas, cabendo à Equipe decidir qual momento e duração apropriados de atuação das duplas;

Parágrafo primeiro – A não observação destes itens acarretará em sobrecarga das atividades do TILSPs e prejuízos de suas funções.

Parágrafo segundo – Em havendo a presença de alunos surdocegos no espaço acadêmico, as funções de guia-interpretação deverão ser, preferencialmente, realizadas por aqueles com formação ou certificação na área.

Art. 6º – A Equipe de Tradução é a responsável pela tarefa de traduzir materiais didáticos e demais documentos do DESU-INES. No âmbito das atividades desenvolvidas considera-se que:

I – Os materiais didáticos traduzidos pelos TILSPs somente serão utilizados na disciplina, não sendo permitida a divulgação dos mesmos a não ser, no repositório ou site institucional;

II – Esta equipe, em conjunto com a Gestão Departamental, definirá as prioridades de tradução dos materiais didáticos e institucionais;

III – Haverá uma agenda com a relação dos textos e outros materiais didáticos e prazos para elaboração das traduções, cuja organização será efetuada pela Equipe e disponibilizada para a Coordenação de Curso do DESU-INES e Coordenação Administrativa Acadêmica (COADA) conforme a discriminação abaixo:

a) Avaliação dos textos que deverão ser traduzidos e, as suas prioridades conjuntamente com os professores de cada disciplina;

b) Priorização das traduções de textos acadêmicos e obras clássicas da área pedagógica e interdisciplinar conforme o devido direito autoral;

c) Estabelecer o prazo da produção do material a ser filmado, após uma análise e avaliação do assunto a ser traduzido, sua densidade, assim como a quantidade de laudas.

IV – A Equipe de Tradução agendará encontros com o professor solicitante das disciplinas para esclarecimento e validação dos conceitos que serão utilizados em sala de aula;

V – O processo da produção do material a ser traduzido em vídeo, preferencialmente deve ser revisado juntamente com um profissional surdo;

VI – Não compete a Equipe legendar as edições e publicações do material a ser traduzido. Entretanto, cabe à Equipe avaliar, sugerir alterações e aprovar o produto final.

Parágrafo único: Para efeitos de cômputo, considera-se que para cada quinze laudas de texto escrito, em média, corresponderão a quarenta horas de tradução; e, nas traduções em Libras para o português oral, de videotexto, áudio-texto e texto-escrito, cada minuto equivalerá a uma hora de trabalho.

Art. 7º – A Equipe de Atividades atua no contra turno das Equipes de Sala de Aula, pois se organiza para cobrir todos os serviços institucionais do Departamento de Ensino Superior do INES. No âmbito das atividades desenvolvidas por esta equipe de trabalho considera-se que:

I – Atendimento aos grupos de pesquisa; cursos de extensão; reuniões internas; à Direção, Divisão de Registro Acadêmico (DIRA), Coordenação Administrativa Acadêmica (COADA), Divisão de Atendimento ao Estudante (DIASE) no atendimento aos alunos surdos, visitantes, corpo institucional e público em geral; orientação e defesas de monografias; reuniões de Colegiado; reuniões de Núcleo Docente Estruturante (NDE); reuniões da Comissão Própria de Avaliação (CPA); Fóruns; Palestras; Oficinas; Colação de Grau; Semana Pedagógica; Semana de Iniciação Científica, entre outros, da responsabilidade do DESU;

Parágrafo único – Ao solicitar a Equipe de Atividades para atuar em reuniões e atividades baseadas em discussão de materiais, documentos, legislação ou textos acadêmicos, deverá providenciar e disponibilizar o material com antecedência (mínimo de dois dias), para que não haja prejuízos no processo de tradução e interpretação e, a possibilidade de

apropriação do contexto da discussão pelos TILPs.

Parágrafo único: As atividades institucionais fixadas no inciso I, devem ocorrer dentro do horário da Equipe de Atividades do Departamento.

Art. 8º – A Equipe de Pós-graduação constitui-se, a exemplo da Equipe de Sala de Aula, no mínimo de dois (2) TILSPs que atuarão em duplas no atendimento de interpretação da Libras/Português aos alunos e professores do DESU-INES. Sua principal atribuição é interpretar as aulas da pós-graduação, dentro ou fora do espaço acadêmico, de acordo com o horário e necessidades de cada turma, estando sujeitas as especificações do artigo 5º.

CAPÍTULO III:

Coordenação:

Art. 9º – A composição deste núcleo será de um coordenador e um representante de cada turno, eleitos entre os pares, em consulta bienal, podendo ser reconduzido por igual período.

Art. 10º – Compete ao coordenador:

I – Organizar junto à COADA, as equipes de trabalho e outros setores do DESU, as atividades atendendo as especificidades e modalidades da tradução e interpretação de acordo com o quadro de profissionais do Departamento.

II – Representar o que foi decidido através de votação pela maioria, que permita negociações e pleitos das equipes integradas entre si.

III – Atuar como interlocutor e mediador, buscando articular e integrar as ações perante a Direção, as Coordenações e suas respectivas Equipes.

IV – Encaminhar as solicitações da Direção do Departamento de Ensino Superior e das Coordenações e Divisões do DESU (Coordenação de Curso, Coordenação da Pós-Graduação, Coordenação Pedagógica, Coordenação Administrativa Acadêmica, Divisão de Assistência ao Estudante, Divisão de Registro Acadêmico).

V – Requerer, preferencialmente, através da COADA, os recursos e subsídios fundamentais para a atuação dos TILSP.

VI – Quando solicitado participar das reuniões de Direção e Coordenações do DESU, divulgar as conclusões e decisões de/para todos os membros das Equipes.

VII – Participar na elaboração das escalas de trabalho dos TILSP do Departamento e organização de TODOS os eventos agendados, de acordo com as regras estabelecidas em cada situação.

VIII – Em casos extraordinários, agendar reuniões mensais por turno, além de uma reunião por semestre com a presença de todos os TILSP do DESU.

IX – Na eventual ausência de um profissional TILSP, de uma das Equipes, caberá ao respectivo Representante juntamente com a Gestão Departamental, negociar o procedimento a ser adotado para a organização do trabalho.

CAPÍTULO IV

Disposições Gerais

Art. 11º – Tendo em vista o aprimoramento de competências, as demandas específicas, o comprometimento com os serviços internos, a realização de prestação de serviço respeitando a diversidade social, étnica e de gênero e as relações interpessoais, considera-se a necessidade de:

I – Trabalhar em colaboração e respeito com os demais membros da equipe, oferecendo auxílio, sempre que necessário, nas dificuldades tradutórias, de proficiência linguística e cultural, a fim de garantir a qualidade dos serviços.

II – Acordar com seu parceiro, quando na função de apoio de tradução e interpretação, sobre qual melhor forma de auxiliá-lo.

III – Prestar apoio moral e solidariedade ao colega de profissão.

IV – Prestar o serviço de tradução e interpretação independentemente de suas preferências com relação à cor, etnia, religião, orientação sexual, idade ou qualquer outro

traço social envolvidos nesta atividade.

V – Conhecer quais as demandas específicas dos serviços de tradução e interpretação, adequando os atendimentos de acordo com a divisão das Equipes.

VI – Buscar o aprimoramento de suas competências referencial, linguística e tradutória.

VII – Observar os preceitos e princípios prescritos no Código de Conduta Ética da FEBRAPILS, quanto a:

- a) Confidencialidade;
- b) Competência Tradutória;
- c) Respeito aos envolvidos na profissão;
- d) Compromisso pelo desenvolvimento profissional;
- e) Revezamento .

VIII – Atuar como consultores externos pelo país, para o exercício e capacitação de nossas atribuições no âmbito acadêmico de nível superior, respeitando os critérios organizados pela instituição INES.

Art. 12º – Será permitida a filmagem e/ou veiculação do profissional TILSP desde que haja acordo entre as partes, prévia solicitação e autorização de todos os envolvidos.

I – Quando houver necessidade de filmar a tradução e interpretação das aulas, eventos e reuniões será necessário informar ao TILSP com antecedência, providenciando o Termo de Autorização de Imagem.

II – Em relação ao uso da imagem do TILSP em vídeos produzidos no DESU será necessária a autorização do material produzido.

III – Todo material produzido pelo Departamento para divulgação interna e externa deve conter a logomarca da Instituição e do Governo Federal, além de créditos de autoria do DESU e dos TILSP.

Art. 14º - É vedada a participação de alunos do DESU ou qualquer outro Departamento desta instituição para realização de tradução e interpretação em sala de aula, capacitações, eventos e outras situações afins, garantindo o exercício de nossa atuação como funcionários públicos concursados e o cumprimento de nossa função.

Art. 15º – Esta Portaria entra em vigor na data de sua aprovação. O Departamento de Ensino Superior do INES tem 90 dias para se adequar às determinações desta Portaria.

Art. 16º – Os casos omissos ou dúvidas serão resolvidos em primeira instância pelas Representações eleitas pelos TILSP do DESU em conjunto às Coordenações e Direção do DESU, em segunda instância, no Colegiado do Departamento de Ensino Superior do INES e, em última instância, no Conselho Diretor.

Art.17º - Todas as disposições acima poderão ser retiradas ou acrescentadas de acordo com a decisão do Colegiado/DESU e o Conselho Diretor/INES.

MARTA ISABEL BARROS SILVEIRA DUARTE
Diretora Geral Substituta

9.8

Mapeamento Curricular do Curso Normal Superior

MEC-INES
INSTITUTO SUPERIOR BILÍNGUE DE EDUCAÇÃO
PROJETO DO CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA

6

MAPEAMENTO DO CURSO NORMAL SUPERIOR BILÍNGUE DO INES (hora/ aula)							
1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
RECONSTRUINDO A TRAJETÓRIA EDUCATIVA	CONSTRUINDO OLHARES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR	ESTUDANDO A PROFISSÃO DOCENTE	COMPREENDENDO RELAÇÕES ENSINO-APRENDIZAGEM NO TRABALHO ESCOLAR	INTER-RELACIONANDO O TRABALHO ESCOLAR, TRABALHO DOCENTE E PROPOSTA PEDAGÓGICA	CONSTRUÇÕES E RECONSTRUÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	RECONSTRUINDO A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO	DISCUSSÃO DE PROPOSTAS METODOLÓGICAS
Escola, Cultura e Sociedade 80h	Genealogias em Posicionamento s Educacionais 80h	Docência e Implicações Socioculturais 80h	Construção do Conhecimento e escolarização 80h	Iniciações em Projetos Pedagógicos 80h	E S T Á G I O S	Revisões Críticas Sobre a autoformação 80h	Retomada da Experiência Educativa 80h
Ensino-Aprendizagem e Escolarização 80h	Cultura escolar, Conhecimento e Linguagem 80h	Refletindo Sobre a Formação Docente 80h	Saberes Educacionais e Diversidade Cultural 80h	Temáticas Transversais 80h		Retomada de Conhecimentos Construídos 80h	PROJETOS 80h
Concepções Sobre Criança 80h	Corporeidade e Cultura 80h	Textos e Pretextos 80h	Apropriações Lingüísticas 80h	Cognição, Corporeidade e Contexto 80h		Propostas Educativas Revisões Conceptuais 80h	Habilitações Pedagógicas 80h
Leituras e Escritas 54h	Construções Cognitivas 80h	Ciência em Territórios do Cidadão Contemporâneo 80h		Tempos, Espaços e Sujeito Social 80h			
Topicalizando Discursos e Narrativas 80h	Acompanhamento de Escolas e de Salas de Aula 476h						
Práticas Discursivas e Especificidades Lingüísticas 80h	Atividades Complementares 80h	Atividades Complementares 80h	Atividades Complementares 80h	Atividades Complementares 80h	ESTÁGIOS 408h	Atividades Complementares 80h	Atividades Complementares 80h
Língua Portuguesa Escrita I 120h	Língua Portuguesa Escrita II 80h	Língua Portuguesa Escrita III 80h	Língua Portuguesa Escrita IV 80h	Língua Portuguesa Escrita V 80h		Língua Portuguesa Escrita VI 80h	Língua Portuguesa Escrita VII 80h

9.9

Mapeamento do Curso Bilíngüe de Pedagogia do INES.

MEC-INES
INSTITUTO SUPERIOR BILÍNGÜE DE EDUCAÇÃO
PROJETO DO CURSO BILÍNGÜE DE PEDAGOGIA

8

MAPEAMENTO CURRICULAR PARA O CURSO BILÍNGÜE DE PEDAGOGIA DO INES (hora/aula)

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
RECONSTRUINDO A TRAJETÓRIA EDUCATIVA	CONSTRUINDO OLHARES SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR	PROBLEMATIZANDO COTIDIANAS DA PROFISSÃO DOCENTE	APROFUNDANDO RELAÇÕES ENSINO-APRENDIZAGEM NO TRABALHO PEDAGÓGICO	REDESENHANDO ENTENDIMENTOS EDUCATIVOS	DELINEANDO PROPOSTAS METODOLÓGICAS	RECONSTRUINDO A TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO	REDISCUINDO PROPOSTAS EDUCATIVAS E METODOLÓGICAS
Escola, Cultura e Sociedade 80hs	Genealogias em Posicionamentos Educacionais 80hs	Docência e Implicações Socioculturais 80hs	Construção do Conhecimento e Escolarização 80hs	Saberes Educacionais, Diversidade Cultural e Docência 80hs	Ensino da Educação Física - tendências atuais 80hs	Revisões Críticas Sobre a Autoformação 80hs	Retomada da Experiência Educativa 80hs
Ensino-Aprendizagem e Escolarização 80hs	Cultura Escolar, Conhecimento e Linguagem 80hs	Refletindo Sobre a Formação Docente 80hs	Saberes Educacionais e Diversidade Cultural 80hs	Cognição, Corporeidade e Contexto 80hs	Tempos-Espaços e Sujeito Social em Currículos de História e Geografia 80hs	Retomada de Conhecimentos Construídos 80hs	Educação e sua Gestão - metas e mitos 80hs
Concepções Sobre Criança 80hs	Corporeidade e Cultura 80hs	A Escola como Espaço Político-Pedagógico 80hs	Apropriações Lingüísticas 120hs	Textos e Pretextos 80h	Ciência e Territórios do Cidadão Contemporâneo 80hs	Propostas Educativas-Revisões Conceptuais 80hs	
Leituras e Escritas 54hs		Construção Compartilhada do Conhecimento Escolar 80h			Construções Cognitivas e Ensino da Matemática 80hs	Consequência Supervisionada de Trabalho Monográfico II 80hs	Consequência Supervisionada de Trabalho Monográfico II 80hs
Topicalizando Discursos e Narrativas 80hs	Construções Cognitivas 80hs	Corporeidade, Cultura e Discurso 120hs	Tempos, Espaços e Sujeito Social 80hs	Temáticas Transversais 80hs	Leituras e Escritas e Diversidades Lingüísticas 80h	Consequência Supervisionada de Trabalho Monográfico I 80hs	Práticas Pedagógicas 80hs
			Arte em Processo na Escola 80hs	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I 60hs		ESTÁGIO SUPERVISIONADO III 130hs	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV 130hs
Práticas Discursivas e Especificidades Lingüísticas 80hs	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngüe 80hs	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngüe 80hs	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngüe 80hs	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngüe 80hs	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II 60hs	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngüe 80hs	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngüe 80hs
Língua Portuguesa Escrita I 120hs	Língua Portuguesa Escrita II 80hs	Língua Portuguesa Escrita III 80hs	Língua Portuguesa Escrita IV 80hs	Língua Portuguesa Escrita V 80hs	Tópicos Avançados de Âmbito Bilíngüe 80hs	Língua Portuguesa Escrita VI 80hs	Língua Portuguesa Escrita VII 80hs

NOTA: Eixos Norteadores em espaço incolor; Núcleo de Estudos Básicos em cinza médio; Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos em cinza escuro; Núcleo de Estudos Integradores em cinza mais claro.

9.10

Matriz Curricular Vigente

PUC-Rio - Certificação Digital N° 1612239/CA

MATRIZ CURRICULAR ATUAL (por créditos)

Disciplinas com os códigos cadastrados no Sistema Acadêmico do DESU

1º DO	2º PERÍODO	3º PERÍODO	4º PERÍODO	5º PERÍODO	6º PERÍODO	7º PERÍODO	8º PERÍODO
LI	LIBRAS II CPB201 CPB2010 CPB2015	LIBRAS III CPB3010 CPB3015 CPB301	LIBRAS IV CPB4010 CPB4015	LIBRAS V: Metodologias do Ensino CPB501			
CF							
CF							
CF							
Língua	Língua Portuguesa Escrita II CPB2020 CPB2025	Língua Portuguesa Escrita III CPB3020 CPB3025	Língua Portuguesa Escrita IV CPB4020 CPB4025	Estágio Supervisionado I CPB502	Estágio Supervisionado II CPB602	Estágio Supervisionado III CPB702	Estágio Supervisionado IV CPB802
Es	Psicologia e Educação I CPB305 CPB208	Psicologia e Educação II CPB403 CPB309	Educação Infantil: saberes e metodologia CPB303 CPB410	Alfabetização e Letramento em Língua Portuguesa CPB503	Educação e direitos humanos: Relações Étnico Raciais, Gênero e Diversidades CPB601	Gestão Educacional I CPB701	Gestão Educacional II CPB801
CF							
Práticas	Concepções Sobre Infância CPB203	Didática CPB307	Currículo e Educação CPB308 CPB411 CPB707	Artes e Educação CPB504	Metodologias do Ensino de Ciências CPB603	Literatura e a Infância CPB703	Pedagogia em Contextos não Escolares CPB803
Pe							
CF							
CF							
Cis e	Antropologia e Educação CPB207	Políticas Públicas e Educação CPB306	Metodologia do Ensino de LP CPB408 CPB708	Metodologias do Ensino de Matemática CPB506	Metodologias do Ensino de História e Geografia CPB604	Educação Especial CPB705	
Ec							
CF							
Filiação	História da Educação CPB205	História da Educação de Surdos CPB304	Educação Bilingue I CPB405	Educação Bilingue II CPB505	Educação Bilingue III CPB605	Redação Acadêmica CPB706 CPB807	
CF							
Te	Tecnologias de Informação e Comunicação II CPB204	Educação de Jovens e Adultos CPB409 CPB310 CPB806	Avaliação CPB407 CPB805	Investigação Científica e Produção Acadêmica I CPB404 CPB507	Investigação Científica e Produção Acadêmica II CPB606	Orientação de TCC I CPB704	Orientação de TCC II CPB804
In							
Cr							
CF							

* is disciplinas com pré-requisitos

9.11

Tabela de equivalência entre as disciplinas

PUC-Rio - Certificação Digital N° 1612239/CA

EQUIVALÊNCIAS ENTRE MATRIZES CURRICULARES DE 2006 E 2017

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
RECONHECIMENTO DE ATIVIDADE EDUCACIONAL	CONHECIMENTOS DE FUNDAMENTOS DE CURRÍCULO E DIDÁTICA	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DE INTERVENÇÃO	APLICAÇÃO DE CONHECIMENTOS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	RECEBER E INTERVENIR EM CONTEXTOS EDUCACIONAIS	DESENVOLVIMENTO DE PROJETOS EDUCACIONAIS	RECONHECIMENTO DE ATIVIDADE EDUCACIONAL	RECONHECIMENTO DE ATIVIDADE EDUCACIONAL
Escola, Cultura e Sociedade 80hs PED0100 CPB104 Ciências sociais e educação	Genealogias em Pedagogia 80hs PED0107 CPB108 Filosofia e educação	Docência e Implicações 80hs PED0113 CPB601 Educação e direitos humanos relações étnico raciais	Construção do Currículo 80hs PED0120 CPB306 Políticas públicas e educação	Saberes Educacionais, Diversidade Cultural e Docência 80hs PED0127 CPB803 Pedagogia em contextos não escolares	Ensino da Educação Física atual 80hs PED0134	Revisões Críticas Sobre o Ensino 80hs PED0141 CPB204 TICs II	Retomada da Experiência 80hs PED0148 CPB801 Gestão educacional II
Ensino-Aprendizagem e Escolarização 80hs PED0101 CPB407 Avaliação	Cultura Escolar, Conhecimento e Linguagem 80hs PED0108 CPB308 Currículo e educação	Refletindo Sobre a Formação Docente 80hs PED0114 CPB307 Didática	Saberes Educacionais e Diversidade Cultural 80hs PED0121 CPB107 Pedagogos e práticas pedagógicas	Cognição, Corporeidade e Contexto 80hs PED0128 CPB303 Educação infantil: saberes e metodologias	Tempos-Espaços e Currículos de História e Geografia 80hs PED0135 CPB804 Metodologia do ensino de história e geografia	Retomada de Conhecimentos 80hs PED0142	Educação e sua Gestão – mitos e mitos 80hs PED0149 CPB701 Gestão educacional I
Concepções Sobre Criança 80hs PED0102 CPB203 Concepções sobre a infância	Corporeidade e Cultura 80hs PED0109 CPB207 Antropologia e educação	A Escola como Espaço Político-Pedagógico 80hs PED0115 CPB205 História da educação	Apropriações Linguísticas 120hs PED0122 CPB703 Literatura e a infância	Textos e Pretextos 80hs PED0129 CPB301 Libras III	Clássicos e Territórios do Cidadão 80hs PED0136 CPB803 Metodologia do ensino de ciências	Propostas Educativas- Revisões Conceptuais 80hs PED0143 CPB706 Redação acadêmica	
Leituras e Escritas 54hs PED0103 CPB101 Libras I		Construção Compartilhada do Conhecimento Escolar 80hs PED0116 CPB403 Psicologia e educação II			Construções Cognitivas e Ensino da Matemática 80hs PED0137 CPB506 Metodologia do ensino da matemática		Consequência Supervisionada de Trabalho Monográfico II 80hs PED0150 CPB806 Investigação científica e produção acadêmica II
Tematizando Discursos e Narrativas 80hs PED0104 CPB201 Libras II	Construções Cognitivas 80hs PED0110 CPB305 Psicologia e educação I		Tempos, Espaços e Sujeito Social 80hs PED0123	Temáticas Transversais 80hs PED0130 CPB103 TICs I	Leituras e Escritas e Diversidades Linguísticas 80hs PED0138 CPB503 Alfabetização e letramento em LP	Consequência Supervisionada de Trabalho Monográfico I 80hs PED0144 CPB404 Investigação científica e produção acadêmica I	Práticas Pedagógicas 80hs PED0151
		Corporeidade, Cultura e Discurso 120hs PED0117 CPB409 Educação de jovens e adultos	Arte em Processo na Escola 80hs PED0124 CPB504 Artes e educação	ESTÁGIO SUPERVISIONADO I 60hs PED0131		ESTÁGIO SUPERVISIONADO III 130hs PED0145 CPB602	ESTÁGIO SUPERVISIONADO IV 130hs PED0152 CPB 702
Práticas Discursivas e Espereidade Linguísticas 80hs PED0105 CPB501 Libras V – Metodologia do ensino	Topicos Avançados de Ambito Bilingue 80hs PED0111 CPB405 Educação bilíngue I	Topicos Avançados de Ambito Bilingue 80hs PED0118 CPB505 Educação bilíngue II	Topicos Avançados de Ambito Bilingue 80hs PED0125 CPB605 Educação bilíngue III	Topicos Avançados de Ambito Bilingue 80hs PED0132 CPB105 Estudos surdos	ESTÁGIO SUPERVISIONADO II 60hs PED0139 CPB502 Estágio supervisionado I	Topicos Avançados de Ambito Bilingue 80hs PED0146 CPB705 Educação especial	Topicos Avançados de Ambito Bilingue 80hs PED0153
Língua Portuguesa Escrita I 120hs PED0106 CPB102	Língua Portuguesa Escrita II 80hs PED0112 CPB 202 Língua portuguesa escrita II	Língua Portuguesa Escrita III 80hs PED0119 CPB302 Língua portuguesa escrita III	Língua Portuguesa Escrita IV 80hs PED0126 CPB402 Língua portuguesa escrita IV	Língua Portuguesa Escrita V 80hs PED0133 CPB408 Metodologia do ensino de LP	Topicos Avançados de Ambito Bilingue 80hs PED0140 CPB304 História da educação de surdos	Língua Portuguesa Escrita VI 80hs PED0147	Língua Portuguesa Escrita VII 80hs PED0154

Em AZUL as disciplinas sem equivalência

10

APÊNDICE

10.1 - Modelos dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido

10.1.1 - Professores surdos e ouvintes

10.1.2 - Equipe de gestão

10.1.3 - Intérprete e tradutores de Libras

10.1.4 - Estudantes surdos e ouvintes

10.2 - Modelos dos Roteiros de Entrevistas

10.2.1 - Professores surdos

10.2.2 - Professores ouvintes

10.2.3 - Equipe de gestão

10.2.4 - Intérprete e tradutores de Libras

10.2.5 - Estudantes surdos

10.2.6 - Estudantes ouvintes

10.3 - Roteiro para observação das aulas

10.1.1

Professores surdos e ouvintes

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Professores)

Prezada (o) Professora ou Professor: _____,

Convidamos a Senhora ou o Senhor para participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens.

Pesquisadora: Doutoranda: Marise Porto Gomes / marisepg56@gmail.com / (21) 991035941

Orientadora: Prof. Dr.-Vera Maria Ferrão Candau/ r.sousalima@uol.com.br

Justificativa: O estudo justifica-se pela intenção de apresentar contribuições para o campo da Formação Inicial de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos. Temática essa, ainda pouco investigada nos espaços acadêmicos.

Objetivo: Analisar o desenvolvimento de Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, tanto do ponto de vista do currículo formal como das práticas educativas, identificando potencialidades e desafios, tendo presente as narrativas dos atores do processo educacional (coordenadores, gestores, professores surdos e ouvintes, estudantes surdos e ouvintes) no sentido da construção de caminhos para uma formação inicial bilíngue e intercultural de professores.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia possui como objetivo geral a formação de pedagogas e pedagogos, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intercultural para atuar na área da docência (educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), na gestão educacional e na educação em espaços não escolares.

Metodologia: O estudo assume a matriz qualitativa e em consonância com essa matriz metodológica será utilizado o estudo de caso. Para construção dos dados aplicará os seguintes instrumentos: análise documental; observação participante em salas de aula, reuniões departamentais, sala de professores e orientações à monografia; entrevistas com estudantes e professores, surdos e ouvintes. As entrevistas com os ouvintes deverão ser registradas através da audiogravação e nas entrevistas que participarão respondentes surdos existirá a interlocução do tradutor intérprete de Libras. Para registro das entrevistas em língua de sinais será necessário a filmagem.

Período de Armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações geradas na pesquisa serão armazenadas nos arquivos da doutoranda por um período de 5 (cinco) anos.

Desconfortos e Riscos Possíveis: A Resolução CNS nº 466/12 considera que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, porém em diferentes tipos e graduações. As entrevistas fornecidas para a presente investigação irão debater questões relacionadas ao cotidiano do Curso de Licenciatura em Pedagogia, podendo suscitar situações

desconfortáveis ou constrangedoras. Caso isso ocorra o entrevistado terá sua liberdade assegurada para recusar a responder qualquer pergunta, como sair do estudo a qualquer momento. O pesquisador também se responsabilizará na prestação de assistência e reparação de danos aos sujeitos da pesquisa, no caso da investigação produzir essa demanda. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada e serão identificados com nomes fictícios, sugeridos por eles no início da entrevista.

Benefícios: Ao participar da referida pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. No entanto, contribuirá para uma investigação que intenciona produzir reflexões e ações sobre a temática da formação de professores bilíngues para a educação de surdos. Fica assegurado que os achados da pesquisa serão disponibilizados para todos os participantes.

Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

OBS: Esse termo de Consentimento Livre e Esclarecido será traduzido em Libras para os respondentes surdos que participarem da pesquisa.

E será assinado em duas vias, uma da (o) voluntário (a) e outra via para os arquivos dos (as) pesquisadores (ras).

Marise Porto Gomes
(doutoranda)

Eu _____
(nome da professora ou do professor), de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos métodos de pesquisa usados para tal, como o uso da entrevista e das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a audiogravação das entrevistas cedidas para fins de registros acadêmicos, como também, com a filmagem quando as narrativas acontecerem em língua de sinais. Estou ciente de que, em qualquer momento da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser atribuído.

Para maiores informações, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CEP-INES) se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que fizerem necessários ao assunto em pauta pelo telefone 2285-7546, ramal 126 (recado no Setor Diau); e-mail: cepines@ines.gov.br e cep.ines@hotmail.com.

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel.: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

[assinatura da professora ou professor voluntário (a)]

10.1.2

Equipe de Gestão

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Equipe de Gestão – Direção/Coordenação)

Prezada (o): _____,

Convidamos a (o) Senhora/Senhor para participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens.

Pesquisadora: Doutoranda: Marise Porto Gomes/ marisepg56@gmail.com / (21) 991035941

Orientadora: Prof. Dr.-Vera Maria Ferrão Candau/ r.sousalima@uol.com.br

Justificativa: O estudo justifica-se pela intenção de apresentar contribuições para o campo da Formação Inicial de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos. Temática essa, ainda pouco investigada nos espaços acadêmicos.

Objetivo: Analisar o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, tanto do ponto de vista do currículo formal como das práticas educativas, identificando potencialidades e desafios, tendo presente as narrativas dos atores do processo educacional (coordenadores, gestores, professores surdos e ouvintes, estudantes surdos e ouvintes) no sentido da construção de caminhos para uma formação inicial bilíngue e intercultural de professores.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia possui como objetivo geral a formação de pedagogas e pedagogos, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intercultural para atuar na área da docência (educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), na gestão educacional e na educação em espaços não escolares.

Metodologia: O estudo assume a matriz qualitativa e em consonância com essa matriz metodológica será utilizado o estudo de caso. Para construção dos dados aplicará os seguintes instrumentos: análise documental; observação participante em salas de aula, reuniões departamentais, sala de professores e orientações à monografia; entrevistas com estudantes e professores, surdos e ouvintes. As entrevistas com os ouvintes deverão ser registradas através da audiogravação e nas entrevistas que participarão respondentes surdos existirá a interlocução do tradutor intérprete de Libras. Para registro das entrevistas em língua de sinais será necessário a filmagem.

Período de Armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações geradas na pesquisa serão armazenadas nos arquivos da doutoranda por um período de 5 (cinco) anos.

Desconfortos e Riscos Possíveis: A Resolução CNS nº 466/12 considera que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, porém em diferentes tipos e graduações. As entrevistas fornecidas para a presente investigação irão debater questões relacionadas ao cotidiano do Curso de Licenciatura em Pedagogia, podendo suscitar situações desconfortáveis ou constrangedoras. Caso isso ocorra o entrevistado terá sua liberdade assegurada para recusar a responder qualquer pergunta, como sair do estudo a qualquer

momento. O pesquisador também se responsabilizará na prestação de assistência e reparação de danos aos sujeitos da pesquisa, no caso da investigação produzir essa demanda. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada e serão identificados com nomes fictícios, sugeridos por eles no início da entrevista.

Benefícios: Ao participar da referida pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. No entanto, contribuirá para uma investigação que intenciona produzir reflexões e ações sobre a temática da formação de professores bilíngues para a educação de surdos. Fica assegurado que os achados da pesquisa serão disponibilizados para todos os participantes.

Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

OBS.: Esse termo de Consentimento Livre e Esclarecido será traduzido em Libras para os respondentes surdos que participarem da pesquisa.

E será assinado em duas vias, uma da (o) voluntário (a) e outra via para os arquivos dos (as) pesquisadores (ras).

Marise Porto Gomes
(doutoranda)

Eu _____ (nome da diretora ou diretor ou coordenadora ou coordenador), assumindo o cargo de _____ (cargo exercido) de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos métodos de pesquisa usados para tal, como o uso da entrevista e das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a audiogravação das entrevistas cedidas para fins de registros acadêmicos, como também, com a filmagem quando as narrativas acontecerem em língua de sinais. Estou ciente de que, em qualquer momento da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser atribuído.

Para maiores informações, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CEP-INES) se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que fizerem necessários ao assunto em pauta pelo telefone 2285-7546, ramal 126 (recado no Setor Diau); e-mail: cepines@ines.gov.br e cep.ines@hotmail.com.

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel.: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

[assinatura da (o) direção/diretor voluntário (a) ou da coordenadora/coordenador voluntário (a)]

10.1.3

Intérprete e Tradutor (a) de Libras

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Intérpretes e Tradutor (a) de Libras)

Prezado (a) Intérprete e Tradutor (a) de Libras: _____,
convidamos o senhor ou a senhora para participar voluntariamente da pesquisa
apresentada a seguir.

Pesquisa: Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres,
saberes e aprendizagens.

Pesquisadora: Doutoranda: Marise Porto Gomes / marisepg56@gmail.com / (21)
991035941

Orientadora: Prof. Dr.-Vera Maria Ferrão Candau/ r.sousalima@uol.com.br

Justificativa: O estudo justifica-se pela intenção de apresentar contribuições para o
campo da Formação Inicial de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos.
Temática essa, ainda pouco investigada nos espaços acadêmicos.

Objetivo: Analisar o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do
Instituto Nacional de Educação de Surdos, tanto do ponto de vista do currículo formal
como das práticas educativas, identificando potencialidades e desafios, tendo presente as
narrativas dos atores do processo educacional (coordenadores, gestores, professores
surdos e ouvintes, estudantes surdos e ouvintes e tradutores intérpretes em Libras) no
sentido da construção de caminhos para uma formação inicial bilíngue e intercultural de
professores.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia possui como objetivo geral a formação
de pedagogas e pedagogos, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue
(Libras/Língua Portuguesa) e intercultural para atuar na área da docência (educação
infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), na gestão educacional e na educação em
espaços não escolares.

Metodologia: O estudo assume a matriz qualitativa e em consonância com essa matriz
metodológica será utilizado o estudo de caso. Para construção dos dados aplicará os
seguintes instrumentos: análise documental; observação participante em salas de aula,
reuniões departamentais, sala de professores e orientações à monografia; entrevistas com
estudantes e professores, surdos e ouvintes. As entrevistas com os ouvintes deverão ser
registradas através da audiogravação e nas entrevistas que participarão respondentes
surdos existirá a interlocução do tradutor intérprete de Libras. Para registro das
entrevistas em língua de sinais será necessário a filmagem.

Período de Armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações geradas
na pesquisa serão armazenadas nos arquivos da doutoranda por um período de 5 (cinco)
anos.

Desconfortos e Riscos Possíveis: A Resolução CNS nº 466/12 considera que toda
pesquisa com seres humanos envolve riscos, porém em diferentes tipos e graduações. As
entrevistas fornecidas para a presente investigação irão debater questões relacionadas ao
cotidiano do Curso de Licenciatura em Pedagogia, podendo suscitar situações

desconfortáveis ou constrangedoras. Caso isso ocorra o entrevistado terá sua liberdade assegurada para recusar a responder qualquer pergunta, como sair do estudo a qualquer momento. O pesquisador também se responsabilizará na prestação de assistência e reparação de danos aos sujeitos da pesquisa, no caso da investigação produzir essa demanda. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada e serão identificados com nomes fictícios, sugeridos por eles no início da entrevista.

Benefícios: Ao participar da referida pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. No entanto, contribuirá para uma investigação que intenciona produzir reflexões e ações sobre a temática da formação de professores bilíngues para a educação de surdos. Fica assegurado que os achados da pesquisa serão disponibilizados para todos os participantes.

Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

OBS.:

Esse termo de Consentimento Livre e Esclarecido será traduzido em Libras para os respondentes surdos que participarem da pesquisa.

E será assinado em duas vias, uma da (o) voluntário (a) e outra via para os arquivos dos (as) pesquisadores (ras).

Marise Porto Gomes
(doutoranda)

Eu _____ (*nome do (a) intérprete e tradutor (a)*), de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos métodos de pesquisa usados para tal, como o uso da entrevista e das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a audiogravação das entrevistas cedidas para fins de registros acadêmicos, como também, com a filmagem quando as narrativas acontecerem em língua de sinais. Estou ciente de que, em qualquer momento da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser atribuído.

Para maiores informações, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CEP-INES) se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que fizerem necessários ao assunto em pauta pelo telefone 2285-7546, ramal 126 (recado no Setor Diau); e-mail: cepines@ines.gov.br e cep.ines@hotmail.com.

Nome completo: _____ E-mail: _____
Tel.: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2019.

(assinatura da (o) intérprete (o) voluntária/voluntário)

10.1.4 Estudantes Surdos e Ouvintes

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Estudantes)

Prezado Graduando: _____,

Convidamos você para participar voluntariamente da pesquisa apresentada a seguir.

Pesquisa: Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens.

Pesquisadora: Doutoranda: Marise Porto Gomes / marisepg56@gmail.com / (21) 991035941

Orientadora: Prof. Dr.-Vera Maria Ferrão Candau/ r.sousalima@uol.com.br

Justificativa: O estudo justifica-se pela intenção de apresentar contribuições para o campo da Formação Inicial de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos. Temática essa, ainda pouco investigada nos espaços acadêmicos.

Objetivo: Analisar o desenvolvimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, tanto do ponto de vista do currículo formal como das práticas educativas, identificando potencialidades e desafios, tendo presente as narrativas dos atores do processo educacional (coordenadores, gestores, professores surdos e ouvintes, estudantes surdos e ouvintes) no sentido da construção de caminhos para uma formação inicial bilíngue e intercultural de professores.

O Curso de Licenciatura em Pedagogia possui como objetivo geral a formação de pedagogas e pedagogos, surdos e ouvintes, em uma perspectiva bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) e intercultural para atuar na área da docência (educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental), na gestão educacional e na educação em espaços não escolares.

Metodologia: O estudo assume a matriz qualitativa e em consonância com essa matriz metodológica será utilizado o estudo de caso. Para construção dos dados aplicará os seguintes instrumentos: análise documental; observação participante em salas de aula, reuniões departamentais, sala de professores e orientações à monografia; entrevistas com estudantes e professores, surdos e ouvintes. As entrevistas com os ouvintes deverão ser registradas através da audiogravação e nas entrevistas que participarão respondentes surdos existirá a interlocução do tradutor intérprete de Libras. Para registro das entrevistas em língua de sinais será necessário à filmagem.

Período de Armazenamento dos dados coletados: Os registros das informações geradas na pesquisa serão armazenadas nos arquivos da doutoranda por um período de 5 (cinco) anos.

Desconfortos e Riscos Possíveis: A Resolução CNS nº 466/12 considera que toda pesquisa com seres humanos envolve riscos, porém em diferentes tipos e graduações. As entrevistas fornecidas para a presente investigação irão debater questões relacionadas ao cotidiano do Curso de Licenciatura em Pedagogia, podendo suscitar situações desconfortáveis ou constrangedoras. Caso isso ocorra o entrevistado terá sua liberdade assegurada para recusar a responder qualquer pergunta, como sair do estudo a qualquer

momento. O pesquisador também se responsabilizará na prestação de assistência e reparação de danos aos sujeitos da pesquisa, no caso da investigação produzir essa demanda. Os participantes da pesquisa terão sua privacidade assegurada e serão identificados com nomes fictícios, sugeridos por eles no início da entrevista.

Benefícios: Ao participar da referida pesquisa, o entrevistado não terá nenhum benefício direto. No entanto, contribuirá para uma investigação que intenciona produzir reflexões e ações sobre a temática da formação de professores bilíngues para a educação de surdos. Fica assegurado que os achados da pesquisa serão disponibilizados para todos os participantes.

Confidencialidade: As informações coletadas nesta pesquisa serão estritamente confidenciais, e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação.

OBS.:

Esse termo de Consentimento Livre e Esclarecido será traduzido em Libras para os respondentes surdos que participarem da pesquisa.

E será assinado em duas vias, uma da (o) voluntário (a) e outra via para os arquivos dos (as) pesquisadores (ras).

Marise Porto Gomes
(doutoranda)

Eu _____

(nome da graduanda ou graduando), de maneira voluntária, livre e esclarecida, concordo em participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos métodos de pesquisa usados para tal, como o uso da entrevista e das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado (a) de que se trata de pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a audiogravação das entrevistas cedidas para fins de registros acadêmicos, como também, com a filmagem quando as narrativas acontecerem em língua de sinais. Estou ciente de que, em qualquer momento da pesquisa, tenho a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem penalização alguma e sem nenhum prejuízo que me possa ser atribuído.

Para maiores informações, o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Nacional de Educação de Surdos (CEP-INES) se coloca à disposição para fornecer quaisquer outros esclarecimentos que fizerem necessários ao assunto em pauta pelo telefone 2285-7546, ramal 126 (recado no Setor Diau); e-mail: cepines@ines.gov.br e cep.ines@hotmail.com.

Nome completo: _____ E-mail: _____
Tel.: _____

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

(assinatura da (o) graduanda (o) voluntária/voluntário)

10.2

Modelo dos Roteiros de Entrevistas

10.2.1

Professores surdos



Roteiro de Entrevista Com Professores (as) Surdos

“Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens”.

<i>Aspectos Destacados</i>	<i>Perguntas</i>
Aproximação com a Educação de Surdos.	<p>1- Fale resumidamente do seu percurso profissional até chegar a ser professor formador surdo.</p> <p>2- Por que escolheu o Curso de Licenciatura em Pedagogia?</p> <p>3- Suas motivações em relação ao Curso estão sendo contempladas? Justifique</p>
Caracterização do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva bilíngue e intercultural.	<p>4- O que acha do currículo atual? Está voltado para a formação de professores para a Educação Básica na perspectiva bilíngue para a educação de surdos ?</p> <p>5- Fale sobre as mudanças curriculares ocorridas no Curso.</p>
Processo Ensino-Aprendizagem e o currículo prescrito.	<p>6-O que você acha do processo ensino-aprendizagem no Curso, tanto: para os (as) futuros (as) professores (as) surdos (as) como ouvintes?</p> <p>7- O que significa pra você o Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva de uma educação bilíngue para estudantes surdos (as)?</p> <p>8- O que você acha das vivências dos estágios? Contribuem para a formação do (a) futuro(a) professor (a)? Você modificaria algo? Por quê? O que precisa ser modificado?</p> <p>9- Você considera que a formação pedagógica proposta pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia fornece as</p>

	bases necessárias para o (a) futuro (a) professor (a) (surdo e ouvinte) lidar com seus estudantes? Acrescentaria ou modificaria algo? Por quê?
Construção dos saberes docentes para o ofício de ser professor formador para a educação de surdos.	<p>10-Em sua opinião, quais características deve ter um professor (surdo e ouvinte) do Curso Bilíngue de Pedagogia/INES?</p> <p>11-As estratégias utilizadas em sala de aula por você são consoantes com a proposta do Curso e estão voltadas para os futuros professores (as) surdos (as)? Apresente exemplos.</p> <p>12-Em suas aulas você trabalha os conteúdos acadêmicos previstos? Promove a formação humanística dos futuros professores? O que predomina? Exemplifique</p> <p>13-Você na sua disciplina costuma desenvolver discussões sobre a profissão docente e a identidade do professor?</p>
Elementos potencializadores presentes no processo formativo.	14-Existe como proposta do Curso ou de disciplinas a formação cultural dos futuros professores? Como por exemplo, visita a museus, cinemas, teatros, espetáculos de danças, feiras culturais, a associações de surdos, feiras de culturas surdas, passeios culturais, enfim.
Desafios para formação de professores em educação de surdos na perspectiva bilíngue e intercultural.	<p>15-Para você como deveria ser realizada a formação de professores de surdos na educação bilíngue e intercultural?</p> <p>16- Destaque suas possibilidades e limites do ofício de ser professor (a) formador n(a) em um Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva da educação bilíngue de surdos?</p>
Outros aspectos.	17-Gostaria de fazer algum comentário ou complementar algum ponto da nossa entrevista?

10.2.2

Professores ouvintes

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Roteiro de Entrevista Com Professores (as) Ouvintes

“Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens”.

<i>Aspectos Destacados</i>	<i>Perguntas</i>
Aproximação com a Educação de Surdos.	<p>1-Você já tinha contato anteriormente com a surdez? Fale resumidamente do seu percurso profissional até chegar a ser professor formador.</p> <p>2-Por que escolheu o Curso de Licenciatura em Pedagogia?</p> <p>3-Suas motivações em relação ao Curso estão sendo contempladas? Justifique</p>
Caracterização do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva bilíngue e intercultural.	<p>4- O que acha do currículo atual? Está voltado para a formação de professores para a Educação Básica na perspectiva bilíngue para a educação de surdos?</p> <p>5- Fale sobre as mudanças curriculares ocorridas no Curso.</p>
Processo Ensino-Aprendizagem e o currículo prescrito.	<p>6- O que acha do processo ensino-aprendizagem no Curso, tanto para os futuros professores surdos como ouvintes?</p> <p>7- O que significa para você o Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva de uma educação bilíngue para estudantes surdos?</p> <p>8- O que você acha das vivências dos estágios? Modificaria algo? Por quê? O que precisa ser modificado?</p> <p>9-Você considera que a formação pedagógica proposta pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia fornece as bases necessárias para o futuro professor (surdo e ouvinte) lidar com seus estudantes? Acrescentaria ou modificaria algo? Por quê? O que poderia ser acrescentado?</p>

<p>Construção dos saberes docentes para o ofício de ser professor formador para a educação de surdos.</p>	<p>10-Em sua opinião, quais características deve ter um (a) professor (a) do Curso de Licenciatura em Pedagogia/INES ?</p> <p>11-As estratégias utilizadas em sala de aula por você são consoantes com a proposta do Curso e são voltadas para os futuros (as) professores (as) surdos (as)? Apresente exemplos.</p> <p>12-Em suas aulas você trabalha os conteúdos acadêmicos previstos? Promove a formação humanística dos futuros professores? O que predomina? Exemplifique.</p> <p>13-Você na sua disciplina costuma desenvolver discussões sobre a profissão docente e a identidade do professor?</p>
<p>Elementos potencializadores presentes no processo formativo.</p>	<p>14-Existe como proposta do Curso ou de disciplinas a formação cultural dos futuros professores? Como por exemplo, visita a museus, cinemas, teatros, espetáculos de danças, feiras culturais, a associações de surdos, feiras de culturas surdas, passeios culturais, enfim.</p>
<p>Desafios para formação de professores em educação de surdos na perspectiva bilíngue e intercultural.</p>	<p>15-Para você como deveria ser realizada a formação de professores na educação bilíngue e intercultural?</p> <p>16- Destaque suas possibilidades e limites do ofício de ser professor formador em um Curso Bilíngue de Pedagogia na perspectiva da educação bilíngue de surdos?</p>
<p>Outros aspectos.</p>	<p>17-Gostaria de fazer algum comentário ou complementar algum ponto da nossa entrevista?</p>

10.2.3

Equipe de gestão

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Roteiro de Entrevista Com Equipe de Gestão

“Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens”.

<i>Aspectos Destacados</i>	<i>Perguntas</i>
Aproximação com a Educação de Surdos.	<p>1- Fale resumidamente do seu percurso profissional até chegar à gestão?</p> <p>2- Como esse grupo chegou à gestão?</p> <p>3- O que você considera necessário para a construção de uma gestão democrática, participativa? Existe nesse departamento o projeto de gestão participativa?</p>
Caracterização do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva bilíngue e intercultural.	<p>4- O que acha do currículo atual? Está voltado para a formação de professores para a Educação Básica na perspectiva bilíngue para a educação de surdos?</p> <p>5-Fale sobre as mudanças curriculares ocorridas no Curso.</p> <p>6- Como são implementadas no cotidiano do Curso as políticas educacionais. Dê exemplos.</p> <p>7- Como observa o processo comunicativo no Curso: entre alunos (as) surdos (as) e professores (ras) ouvintes e entre estudantes ouvintes e professores(as) surdos (as)?</p>
Processo Ensino-Aprendizagem e o currículo prescrito.	<p>8- O que você acha do processo ensino-aprendizagem no cotidiano do Curso, tanto para os (as) futuros(as) professores (ras) surdos (as) como ouvintes?</p> <p>9- O que você acha das vivências dos estágios? Contribuem para a formação do (a) futuro(a) professor(ra)? Considera que algum aspecto precisa ser reformulado?</p>
Construção dos saberes docentes para o ofício de ser professor formador para a	10- Quais características devem ter um (a) professor (a) (surdo (a) e ouvinte) do

educação de surdos.	<p>Curso de Licenciatura em Pedagogia/INES?</p> <p>11- Os editais dos dois concursos ocorridos para compor o quadro de professores para o Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva bilíngue da educação de surdos não exigiram formação e nem experiências específicas na Educação de Surdos. Quais ações a gestão produz para minimizar o distanciamento da formação de muitos dos (as) professores (as) em relação a educação de surdos?</p>
Elementos potencializadores presentes no processo formativo.	<p>12-Existe como proposta do Curso ou de disciplinas a formação cultural dos (as) futuros (as) professores (ras)? Como por exemplo, visita a museus, cinemas, teatros, espetáculos de danças, feiras culturais, a associações de surdos, feiras de culturas surdas, passeios culturais, enfim.</p>
Desafios para formação de professores em educação de surdos na perspectiva bilíngue e intercultural.	<p>13-O que você considera o maior desafio da gestão?</p>
Outros aspectos.	<p>14-Gostaria de fazer algum comentário ou complementar algum ponto da nossa entrevista?</p>

10.2.4

Intérprete e tradutores de Libras

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Roteiro de Entrevista Com Intérpretes e Tradutores (as) de Libras

“Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens”.

<i>Aspectos Destacados</i>	<i>Perguntas</i>
Aproximação com a Educação de Surdos.	1-Fale resumidamente do seu percurso profissional até chegar a ser Intérprete e Tradutor (a) do Curso Bilíngue de Pedagogia.
Caracterização do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva bilíngue e intercultural.	3- O que acha do currículo atual? Quais são suas principais características? 4- Você acompanhou as mudanças curriculares ocorridas no Curso? Fale sobre elas. 5- Como você caracteriza, sob as lentes da interpretação e tradução, esse Curso como Bilíngue e Intercultural?
Processo Ensino-Aprendizagem e o currículo prescrito.	6- Como intérprete e tradutor (a) o que tem a dizer sobre o processo ensino-aprendizagem do Curso, tanto para os (as) futuros (as) professores (as) surdos (as) como ouvintes? 7- Os (as) estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia, tanto surdos (as) como ouvintes conversam com você sobre a dinâmica do Curso, destacando aspectos positivos e negativos? Poderia apresentar alguns? 8-Vocês são divididos (as) em três equipes de trabalho dentro do Curso, poderia explicar essa divisão e apresentar suas considerações sobre essa organização de trabalho? 9- O que deve fazer o (a) professor (a) regente antes da interpretação da aula?
Construção dos saberes docentes para o	10- Em sua opinião, quais características

ofício de ser professor formador para a educação de surdos.	<p>deve ter um (a) professor (a) (surdo e ouvinte) do Curso de Licenciatura em Pedagogia do INES?</p> <p>11- Vocês intérpretes e tradutores (as) possuem espaços para o debate das suas inquietudes e propostas em relação ao Curso e do seu desenvolvimento profissional?</p>
	12- Quais são as principais estratégias que você utiliza na sala de aula? Como estão relacionadas à proposta do Curso? Poderia exemplificar algumas?
Desafios para formação de professores em educação de surdos na perspectiva bilíngue e intercultural.	<p>13- Destaque suas possibilidades e limites do ofício de ser intérprete e tradutor (a) de Libras no Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva da educação bilíngue de surdos?</p> <p>14- Como você se vê na equipe de formação de futuros (as) professores (as) surdos (as) e ouvintes para a Educação Bilíngue de Surdos?</p>
Outros aspectos.	<p>15- Como vocês se sentem em relação à equipe pedagógica e de gestão do Curso? Sentem-se integrados? Caso se sintam em outra posição. Qual?</p> <p>16- Gostaria de fazer algum comentário ou complementar algum ponto da nossa entrevista?</p>

10.2.5

Estudantes surdos

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Roteiro de Entrevista Com Estudantes Surdos (as)

“Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens”.

<i>Aspectos Destacados</i>	<i>Perguntas</i>
Aproximação com a Educação de Surdos.	<p>1- Por que escolheu esse curso?</p> <p>2- Suas intenções em relação ao Curso estão sendo contempladas? Justifique</p> <p>3-Como se sente fazendo parte de uma turma com surdos (as) e ouvintes?</p>
Caracterização do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva bilíngue e intercultural.	<p>4- O que acha do currículo atual? Está voltado para sua formação de futuro professor da Educação Básica?</p> <p>5- Fale sobre as mudanças curriculares ocorridas no Curso.</p> <p>6- Na dinâmica cotidiana do Curso, aulas, recursos didáticos, seminários, eventos, orientações, atendem satisfatoriamente o contexto bilíngue? Exemplifique.</p>
Processo Ensino-Aprendizagem e o currículo prescrito.	<p>7-Como se dá o processo de ensino aprendizagem no curso?</p> <p>8- O que significa pra você o Curso de Licenciatura em Pedagogia/INES?</p> <p>9- O que você acha das vivências em estágios? Contribuem para sua formação? Modificaria algo? Caso positivo. O quê?</p> <p>10-Esse Curso corresponde ao seu modo de ser como pessoa surda? Exemplifique?</p>
Construção dos saberes docentes para o ofício de ser professor formador para a educação de surdos.	<p>11-Quais características deve ter um(a)professor(a) do Curso de Licenciatura em Pedagogia ?</p> <p>12-Como você caracteriza seus professores enquanto professores formadores para a educação bilíngue de surdos?</p> <p>13-As estratégias utilizadas em sala de aula são consoantes com a proposta do Curso?</p>

	Exemplifique
Elementos mais potencializados presentes no processo formativo.	14-O Curso pode ser caracterizado como bilíngue e intercultural? Quais elementos você acha que podem ser indicadores desta abordagem?
Desafios para formação de professores em educação de surdos na perspectiva bilíngue e intercultural.	15- Quais são para você os principais desafios da formação de professores de surdos na educação bilíngue e intercultural? 16-Quais são suas expectativas futuras como professor/a de educação bilíngue de surdos?
Outros aspectos.	17-O que você tem para falar sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e suas orientações. 18-Gostaria de fazer algum comentário ou complementar pontos da nossa entrevista?

10.2.6

Estudantes ouvintes

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA
DO RIO DE JANEIRO



Roteiro de Entrevista Com Estudantes Ouvintes

“Formação de Professores Bilíngues para a Educação de Surdos: fazeres, saberes e aprendizagens”.

<i>Aspectos Destacados</i>	<i>Perguntas</i>
Aproximação com a Educação de Surdos.	<p>1- Você já tinha contato com a surdez anteriormente?</p> <p>2- Por que escolheu o Curso de Licenciatura em Pedagogia?</p> <p>3- Suas intenções em relação ao Curso estão sendo contempladas? Justifique</p> <p>4- Como se sente fazendo parte de uma turma com surdos (as) e ouvintes?</p>
Caracterização do currículo do Curso de Licenciatura em Pedagogia na perspectiva bilíngue e intercultural.	<p>5- O que acha do currículo atual? Está voltado para a formação de professores para a Educação Básica?</p> <p>6- Fale sobre as mudanças curriculares ocorridas no Curso.</p>
Processo Ensino-Aprendizagem e o currículo prescrito.	<p>7- Como se dá o processo ensino-aprendizagem no Curso?</p> <p>8- Os conhecimentos trabalhados no Curso fazem você se sentir seguro com sua formação?</p> <p>9 - O que você acha das vivências dos estágios? Modificaria algo? Caso positivo, o quê?</p>
Construção dos saberes docentes para o ofício de ser professor formador para a educação de surdos.	<p>10 - Em sua opinião, quais características deve ter um (a) professor (a) do Curso de Licenciatura em Pedagogia/INES/?</p> <p>11- Como você caracteriza seus professores (as) enquanto professores (as) formadores (as) para a educação bilíngue de surdos?</p> <p>12- As estratégias utilizadas em sala de aula pelos seus professores (as) são</p>

	consoantes com a proposta do Curso? Exemplifique
Elementos potencializadores presentes no processo formativo.	13-O Curso pode ser caracterizado como bilíngue e intercultural? Quais elementos você acha que podem ser indicadores desta abordagem?
Desafios para formação de professores em educação de surdos na perspectiva bilíngue e intercultural.	14-Quais são suas expectativas futuras como professor (a) na educação de surdos em contexto bilíngue e intercultural?
	15- O que você considera mais importante nessa formação? O que ainda falta?
Outros aspectos.	16- O que você tem para falar sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e suas orientações. 17-Gostaria de fazer algum comentário ou complementar algum ponto da nossa entrevista?

10.3**Roteiro para observação das aulas**

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS
1- O ambiente se caracteriza bilíngue.
2- O ambiente se caracteriza intercultural
3- Estratégias utilizadas pelo professor na aula.
4- Interlocução do intérprete em sala de aula.
5- Participação dos estudantes surdos.
6- Participação dos estudantes ouvintes.
7- Ambiente Formador de Professores, citar exemplos.

Fonte: Elaboração própria