

Viviani Fernanda Hojas



Universidade Federal do Acre (UFAC)
vihojas@hotmail.com

Rubia Carla Donda da Silva



Universidade Estadual Paulista (Unesp/Marília)
rubica.donda@gmail.com

Submetido em: 15/02/2023

Aceito em: 08/04/2023

Publicado em: 10/05/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15114](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15114)

EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES SURDOS NO BRASIL: CONFIGURAÇÕES, CONFLITOS E CONTRADIÇÕES

RESUMO

Orientado pelos pressupostos bakhtinianos, o artigo objetiva compreender o embate em torno da educação para estudantes surdos gerado na Conferência Nacional de Educação, com repercussões no Plano Nacional de Educação e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Palavras-chave: Comunidade linguística. Comunidade surda. Língua Brasileira de Sinais. Surdez. Educação bilíngue.

EDUCATION FOR DEAF STUDENTS IN BRAZIL: CONFIGURATIONS, CONFLICTS AND CONTRADICTIONS

ABSTRACT

Guided by Bakhtinian assumptions, the article aims to understand the clash around education for deaf students generated at the National Education Conference, with repercussions on the National Education Plan and in the Law of Guidelines and Bases of National Education.

Keywords: Linguistic community. Deaf community. Brazilian Sign Language. Deafness. Bilingual education.

EDUCACIÓN PARA ESTUDIANTES SORDOS EN BRASIL: CONFIGURACIONES, CONFLICTOS Y CONTRADICCIONES

RESUMEN

Guiado por supuestos bakhtinianos, el artículo tiene como objetivo comprender el choque en torno a la educación para estudiantes sordos generado en la Conferencia Nacional de Educación, con repercusiones en el Plan Nacional de Educación y en la Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional.

Palabras Clave: Comunidad lingüística. Comunidad sorda. Lengua de señas brasileña. Sordera. Educación bilingüe.



Introdução

No decurso da história da educação de surdos, substantivos como comunidade surda, cultura surda, identidade surda, diferença surda e mundo surdo têm identificado um campo de lutas indissociável do desejo das pessoas surdas sinalizantes de combater assimetrias linguísticas, sociais e culturais, sustentadas por filosofias educacionais que tendem a conservar a sobreposição das línguas orais oficiais e dos parâmetros audistas, minorando as línguas de sinais e o modo surdo de ser e estar no mundo.

De acordo com Klein (2001, p. 1), essas lutas surdas se ampliam e se diversificam a depender das realidades locais e nacionais, mas algumas delas são compartilhadas entre os grupos de surdos mundialmente, entre as quais, a busca pela valorização das línguas de sinais e pela admissão de sociedades plurilíngues, o combate aos discursos clínicos que situam a surdez no território da incapacidade e a reivindicação por modelos educacionais que adotem a língua de sinais como língua de instrução, ensino, comunicação e interação e contemplem a identidade cultural e linguística específica da comunidade surda em seus currículos.

O presente artigo objetiva compreender o embate em torno da educação para estudantes surdos, gerado na edição 2010 da Conferência Nacional de Educação (Conae), com repercussões na definição da estratégia 4.7 (relativa à oferta da educação bilíngue) do Plano Nacional de Educação (PNE 2014) e na recente alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) pela Lei nº 14.191/2021. Antes de focalizar tal embate, na próxima seção, o texto argumenta que a comunidade surda brasileira se constitui como uma comunidade linguística e que, portanto, detém direitos linguísticos. Na seção seguinte, explicita que a busca pela efetivação desses direitos está intimamente relacionada com a definição e o desenvolvimento de políticas de educação de surdos no país.

As comunidades de pessoas surdas e o direito à língua

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

À título de plenitude dos direitos linguísticos, na referida Declaração, o espaço territorial não é entendido somente “[...] como área geográfica onde vive esta comunidade, mas também como um espaço social e funcional imprescindível para o desenvolvimento da língua.” (UNESCO, 1996, p. 24). Assim, o documento pondera que “[...] estão também em seu próprio território e pertencem a uma comunidade linguística as coletividades que [...] estão assentadas em um espaço geográfico compartilhado com os membros de outras comunidades linguísticas de historicidade similar.” (UNESCO, 1996, p. 24).

No que compete a garantia de direitos linguísticos na esfera educacional, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos considera que:

Artigo 24

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

Artigo 25

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

Sob tais ponderações, partimos da ideia de que, ao localizarem-se dentro dos limites territoriais que formam o Brasil, se declararem como povo surdo e terem desenvolvido uma língua em comum e de coesão cultural entre si, a comunidade de pessoas surdas do Brasil constitui-se como comunidade linguística tendo, portanto, direitos linguísticos.

Contudo, ao coabitarem um mesmo território – enquanto espaço geográfico e social –, com membros de outras comunidades ou grupos linguísticos¹, o exercício dos direitos linguísticos, preconizados pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, “[...] tem que ser regido pelo respeito entre todos e dentro das máximas garantias democráticas”. (UNESCO, 1996, p. 25).

Nesta ótica, é importante situar também que existem dois tipos de gestão das situações linguísticas. A primeira, denominada gestão *in vivo*, procede das práticas sociais e “[...] refere-se ao modo como as pessoas resolvem os problemas de

¹ De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996, p. 25) grupo linguístico é “[...] toda coletividade humana que compartilha uma mesma língua e que está assentada no espaço territorial de outra comunidade linguística, mas sem uma historicidade equivalente, como acontece com os imigrantes, refugiados, deportados ou membros de diásporas.”

comunicação com que se confrontam cotidianamente” (CALVET, 2007, p. 69). Segundo Calvet (2007, p. 74), nesta seara, “[...] a mudança se propaga da prática dos falantes por uma forma de consenso”, não por imposição de uma decisão oficial, como um decreto ou uma lei. Em contrapartida, a gestão *in vitro* tem caráter de poder e aqui o Estado ora constrange os cidadãos e ora constrange as instituições, dispondo essencialmente da lei para resolver, ou ao menos tentar resolver, os dilemas do plurilinguismo².

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

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

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

Ancoradas nessa constatação, sustentamos, com base em Calvet (2007, p. 71, grifos do autor) que:

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

Nessa conjuntura, ao nos ocuparmos da situação linguística dos surdos brasileiros sinalizantes, compactuamos com as formulações de Calvet (2007) quando ele se reporta

² Lançamos mão da noção bakhtiniana de plurilinguismo, segundo a qual o “[...] caráter heterogêneo da língua não apenas do ponto de vista linguístico, restrito a questões dialetológicas, mas em uma abordagem discursiva, segundo a qual, em uma enunciação concreta, confrontam-se diferentes perspectivas socioideológicas” (SIPRIANO; GONÇALVES, 2017, p. 66).

aos linguistas “nativos” – pessoalmente implicados nas situações linguísticas nas quais intervinham –, com quem dialoga para dizer que em comunidades linguísticas em que duas ou mais línguas diferentes são usadas, existe uma situação conflituosa entre uma língua dominante (elevada) e as línguas dominadas (rebaixadas), ou seja, a coexistência dessas línguas não é harmoniosa.

Com o autor ainda, poderíamos considerar que a difícil situação de línguas minoritárias “[...] seja resultado de uma ausência de demanda social: essas línguas existem, mas não tem utilidade social e estão, por conta disso, condenadas a desaparecer.” (CALVET, 2007, p. 35).

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

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

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

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

Ocupando-se da dimensão histórico-social e do caráter ideológico e de classe da língua, alusivos à filosofia da linguagem, mais precisamente, aos constructos do Círculo de Bakhtin³, Ponzio (2019, p. 137) nos assessora com a máxima de que:

³ Optamos pela denominação Círculo de Bakhtin ao nos reportarmos ao conjunto de obras que reúnem uma vasta diversidade de pensamentos advindos das múltiplas e inegáveis inter-relações entre ele e seus colaboradores. Com base em Faraco (2009, p. 13), “É importante lembrar que dessa denominação foi-lhes atribuída a posteriori pelos estudiosos de seus trabalhos, já que o próprio grupo não usava”. Ademais, a escolha do nome de Bakhtin, justifica-se pelo fato de que entre todos, foi ele quem produziu a obra de maior envergadura.

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

Ao partirmos do pressuposto de que o desenvolvimento de políticas educacionais dedicadas à configuração da oferta da educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa tem intrínseca relação com a garantia dos direitos linguísticos da comunidade de surdos do Brasil, este estudo se ancora na premissa da qualidade pluriacentual do signo.

Ademais, sua elaboração deriva da concepção de que, para abordar o direito ao bilinguismo sob o viés político educacional, faz-se necessário pensar a coexistência de membros de comunidades linguísticas distintas em um mesmo espaço geográfico e, sobretudo, a maneira como as inter-relações entre essas comunidades tem desencadeado a distribuição de valores desiguais às línguas e nutrido assimetrias sociais entre coletividades surdas e ouvintes ao longo da história.

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

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

Preocupado em discutir formalmente este tratamento de que os surdos foram alvo, Ladd (2013, p.31, grifo do autor) concebe as “[...] comunidades Surdas como tendo sido objeto de *colonização*.” Em outras palavras, o pesquisador e ativista britânico surdo defende que as coletividades de pessoas surdas têm sido subordinadas em uma relação de poder desigual, em que o corpo social Ouvinte, além de controlar e reinar sobre elas, também se esforça por impor-lhes a sua ordem cultural.

Quando Ladd (2013) utiliza os termos “Surdo”, e “Ouvinte” grafados com a letra inicial maiúscula em sua obra, tem intencionalmente o objetivo de demarcar a relação opositiva expressa pelos Surdos quando se referem aos não-Surdos, semelhante aos

teóricos negros e feministas quando se referem ao “Branco” e ao “Homem”. Sendo que, quando diz “Surdo”:

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

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

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

Ademais, embora reconheçamos que Bakhtin não tratou especificamente de educação em seus escritos, ao qualificar o diálogo como um espaço de tensão entre diferentes perspectivas socioideológicas, o estudioso da linguagem trouxe contribuições de grande pertinência para este estudo haja vista que forneceu meios para compreendermos que o embate em torno da oferta da educação para estudantes surdos desencadeado na edição 2010 da Conae e sua repercussão na definição da estratégia 4.7 (relativa à oferta da educação bilíngue) do PNE (2014) e na alteração da LDB pela Lei nº 14.191/2021, não se resume à busca pela proteção e promoção da Libras, tampouco tem a intenção de minimizar as contribuições que a vertente inclusiva busca trazer para o campo educacional, conforme discutiremos na próxima seção.

A comunidade surda brasileira e a educação bilíngue para estudantes surdos

No que concerne ao engajamento político da comunidade surda no Brasil, Brito, Neves e Xavier (2013) explicam que o ativismo surdo emergiu do movimento social das

peças com deficiência na década de 1980, e se consolidou nos anos 1990, quando empreendeu uma campanha nacional pela oficialização da língua de sinais brasileira.

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

Além disso, em entrevista concedida a Brito (2013), a acadêmica e ativista surda Ana Regina e Souza Campello conta que a deliberação pela organização de federações nacionais por tipo de deficiência no “3º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes” a levou a criar uma entidade nacional para representar os surdos. Em 1987, os representantes surdos agremiados na referida entidade assumiram a gestão da Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo (Feneida) e transformaram-na em Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis).

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

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

Até então, a língua de sinais brasileira sobrevivia clandestinamente nas escolas especiais regimentadas pelo regime oralista – alicerçado em Milão⁴ e difundido pelo mundo –, e/ou em contextos informais. Com efeito, a Feneis assumiu a tarefa de demonstrar a insatisfação dos surdos com a categorização patológica em que estavam enquadrados nas políticas e práticas das instituições públicas e privadas, e reivindicar o

⁴ Em 1880, o “Congresso Internacional para o melhoramento do destino dos Surdos-Mudos”, ocorrido em Milão, na Itália resultou na decisão por converter os surdos-mudos em surdos-falantes, o que impactou significativamente a educação dos surdos a partir de então, pois a língua de sinais foi banida do ensino para não comprometer o sucesso da suposta reparação do não-ouvinte por meio da oralização.

reconhecimento oficial da língua de sinais como língua de instrução, ensino, comunicação e interação nas escolas de surdos e como língua apoiada pelo governo, especialmente na provisão de serviços de interpretação (SOUZA, 1998; BRITO; NEVES; XAVIER, 2013).

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

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

Assim, são marcos importantes desse momento a consolidação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) e a filiação do Brasil como nação signatária da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência”, sob ratificação pelo Decreto nº 6.949/2009.

De acordo com Lopes (2012), essas iniciativas brasileiras resultaram em um paradoxo na educação bilíngue de surdos, pois ao permanecerem incorporados na Educação Especial, ao invés de terem vagas garantidas em escolas e classes de educação bilíngue, conforme previsto no Decreto nº 5.626/2005, os estudantes surdos sinalizantes do país passaram a ser transferidos das escolas de surdos e para as escolas comuns do ensino regular.

Com efeito, desde então, o movimento surdo nacional, representado pela Feneis, não parou de tensionar os discursos que produzem esse espaço escolar “comum a todos”, intitulado escola inclusiva, no qual a lógica do descentramento identitário está a serviço da adequação a tipicidade majoritária, “[...] com graves prejuízos, no caso dos surdos, para o gozo de seus direitos humanos, linguísticos e educacionais” (FENEIS, 2011, p. 28).

Manifestando-se por meio do “Documento de posicionamento da *WFD* sobre a educação Inclusiva”, a Federação Mundial de Surdos (*World Federation of the Deaf — WFD*) também expressou absoluta preocupação com a tendência de se seguir uma diretriz para a inclusão de alunos surdos pelo encaminhamento para as escolas regulares, adotada por países de todo o mundo.

Em nota, a *WFD* esclarece que para muitos alunos surdos, o encaminhamento para escolas regulares não corrobora para a inclusão e que a diretriz estabelecida, da inclusão como inserção nas escolas regulares, é contrária à história legislativa do Artigo 24 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (ONU, 2006). Ademais, afirma que enquanto porta-voz dos direitos dos surdos no processo de elaboração da “Convenção”, advogou por uma ampla diretriz de inclusão, por compreender que a educação bilíngue é uma forma de educação inclusiva, e que “[...] a educação inclusiva para alunos surdos pode assumir de vários modelos e ocorre em uma variedade de configurações.” (*WFD*, 2018, p. 2).

Situada entre as mobilizações mais recentes do movimento surdo no Brasil, está a petição pela previsão da oferta da educação bilíngue para surdos em escolas e classes bilíngues no Plano Nacional de Educação (PNE). Ao que tudo indica, tal petição ganhou força durante a edição 2010 da Conferência Nacional de Educação (Conae), realizada em Brasília, entre 28 de março e 1º de abril, que trouxe repercussões na formulação da proposta do Executivo Federal para o PNE, enviada ao Congresso Nacional, em 15 de dezembro de 2010 (AGUIAR, 2014, p. 10). Em um universo de mais de quatro mil participantes, oriundos das 27 unidades da federação, a Conae-2010 contou com a participação de nove delegados surdos, eleitos nos estados do Ceará, de São Paulo e do Rio Grande do Sul, para representarem os interesses da comunidade surda na plenária nacional.

Ocorreu, porém, que das onze propostas relativas à educação de surdos levadas para votação naquele momento, apenas três foram aprovadas haja vista que permeava no evento a acepção de inclusão enquanto “[...] defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos” (BRASIL, 2008, p. 1) e a premissa de que “[...] pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência.” (BRASIL, 2008, p. 11). Segundo Lucas (2010), a rejeição em torno da oferta da educação bilíngue emergiu de uma ampla discussão que polarizou, de um lado, adeptos da escola inclusiva e, de outro, defensores da escola de surdos que foram acusados de segregacionistas.

A previsão da oferta da educação bilíngue para estudantes surdos em escolas e classes bilíngues, a princípio rejeitada na edição 2010 da Conae, também foi alvo de

controvérsias durante o longo processo de tramitação do PNE. Entre moções, passeatas em Brasília e nas capitais dos estados, cartas reivindicatórias, mobilizações em eventos como o “Setembro Azul”⁵, manifestações em redes sociais, publicações científicas e a conquista de apoio por parlamentares, os representantes do movimento surdo não descansaram – desde a entrega do Projeto de Lei (PL) nº 8.035/2010 até a aprovação do PNE pela Lei nº 13.005/2014 em 25 de junho de 2014 –, que, fazendo jus aos termos do Decreto nº 5.626/2005, acabou por contemplar a garantia da oferta da educação bilíngue na Meta 4 (estratégia 4.7):

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (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 surdoscegos; (BRASIL, 2014, p.5, grifo nosso).

Ao analisarem a referida estratégia, Silva e Martins (2020) advertem que as indicações de *lôcus* distintos (escolas e classes bilíngues e escolas inclusivas) denotam a acomodação de pontos de vista divergentes acerca da configuração da oferta da educação bilíngue que vociferaram na Conae-2010. Para as autoras, as distintas possibilidades derivam de documentos contraditórios que tratam da educação de surdos no Brasil, os quais sustentaram o debate entre a Feneis e o MEC durante o processo de negociação da redação deste texto.

Em nota, a própria Feneis define três espaços diferentes para a realização da educação de estudantes surdos. Vejamos:

– escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);

⁵ Iniciado em 2011, por iniciativa do “Movimento Surdo em favor da Educação e da Cultura Surda”, o Setembro Azul tem como objetivo realçar a luta da comunidade surda contra a opressão audista e em defesa dos direitos do povo surdo. Desde então, a comunidade surda promove mobilizações e ações em todo o território brasileiro ao longo do mês de setembro, procurando dar visibilidade à suas pautas, entre as quais, a reivindicação pela oferta da educação de surdos em Libras e Língua Portuguesa em escolas e classes bilíngues. A escolha pelo mês de setembro não foi arbitrária, visto que o referido mês já contemplava uma série de datas celebradas pela comunidade surda. Quanto à cor azul, foi escolhida pelo pesquisador e ativista surdo Paddy Ladd, no XIII Congresso Mundial de Surdos, realizado na Austrália, em 1999, e seu uso simboliza a resistência aos efeitos da opressão sofrida pelos surdos ao longo da história.

- as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- nas escolas inclusivas, onde o português oral é a língua de instrução, algumas vezes mediada por intérpretes, o aluno surdo tem que estudar dois períodos, participando do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno e são matriculados duas vezes (dupla matrícula). (FENEIS, 2013).

Ao investigar como esses pontos de vistas contraditórios acerca da oferta da educação bilíngue, condicionados na estratégia 4.7 do PNE, repercutiram na formulação dos 26 Planos Estaduais de Educação e do Plano de Educação do Distrito Federal, Silva (2018) constatou que dos 27 documentos em questão, 3 elegem prioritariamente as escolas bilíngues como *lócus* da oferta da educação bilíngue em seus respectivos planos, a saber: Acre, Distrito Federal e Rio Grande do Sul. Em contrapartida, em 6 dos 27 planos investigados, as escolas e classes bilíngues são suprimidas dos enunciados, são eles: Goiás, Mato Grosso, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Santa Catarina, São Paulo. Em consonância com o PNE, nos 18 documentos restantes, prevalece a indicação de tripla opção – escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas –, embora nos planos do Amapá e de Roraima os *lócus* não estejam devidamente especificados.

Neste sentido, podemos afirmar que, ao anunciar múltiplas possibilidades de configuração da oferta da educação bilíngue, o PNE e os respectivos Planos Estaduais e Distrital de Educação conservam e evidenciam conflitos e contradições que nos impelem a expandir a discussão em torno dos sentidos presentes no processo de composição de uma política educacional inclusiva que elege como foco os estudantes surdos.

Retomando a afirmação de Volóchinov (2018, p. 238) “A sociedade em formação amplia a sua percepção da existência em formação”, ao estabelecermos relações entre as estratégias relativas à educação bilíngue de surdos, previstas no PNE e nos respectivos planos subnacionais mencionados, com outros textos anteriores e posteriores, é possível perceber que as significações conferidas à educação de surdos nestes textos são tão transitórias quanto a formação social existente.

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

Uma delas diz respeito ao reconhecimento de uma diferença linguística e cultural que demanda a criação de ambientes linguísticos adequados para que os surdos possam aprender a língua de sinais e desenvolver-se por meio dela com pares surdos. A outra advoga que a inclusão do surdo na escola comum com ouvintes, sob o acompanhamento de intérprete de Libras em sala de aula e Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, é um direito inalienável (THOMA, 2016).

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

A acomodação em tela resultou em uma nova instabilidade na política de educação de surdos, a qual se fez evidente na medida em que a interlocução estabelecida entre a estratégia 4.7 do PNE e outros textos que descenderam dela (a saber: documentos pertencentes a Conae-2014, planos estaduais e distrital de educação, leis e decretos nacionais e subnacionais e manifestações e apreciações do movimento surdo acerca das recomendações contidas nesses textos) esclareceu, prospectivamente, que diante da discrepância entre o acordado no âmbito da Lei nº 13.005/2014 e aquilo que os decisores/gestores de políticas estavam predispostos a realizar em seus sistemas de ensino, a desvinculação da educação bilíngue da modalidade de Educação Especial seria imprescindível. Afinal, com a preponderância do encaminhamento de surdos para escolas comuns com AEE, a criação de escolas e classes bilíngues assim como a consolidação de uma política nacional de educação bilíngue de surdos coerente com os anseios do movimento surdo permaneceriam praticamente inertes.

Ao nos depararmos com a tramitação do PL nº 4.909/2020 e com a sua posterior aprovação pela Lei nº 14.191/2021, que altera a LDB para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, pudemos presenciar uma nova batalha na arena da política educacional de surdos, em que a comunidade surda do Brasil tentou mais uma vez desestabilizar as estruturas pesadamente monolíticas e centrípetas que insistem em emoldurar as práticas educacionais das escolas, ditando tendências monolíngues e homogeneizadoras para conter a realidade múltipla centrífuga (FARACO, 2009).

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

Estabelecida pela Lei nº 14.191/2021 como uma nova modalidade de ensino desvinculada da modalidade de Educação Especial, a educação bilíngue constitui um elemento emblemático da potência de uma “[...] comunidade instituída como uma prática social que luta unida para conquistar reconhecimento da diferença linguístico-cultural.” (SILVA; HOJAS, 2022, p. 395).

Para além de proteger e promover da Libras, tal luta evidencia a preocupação dos sujeitos que sinalizam com seus anseios de libertar as políticas educacionais da lógica homogeneizadora que subestima o corpo surdo e subordina a línguas de sinais, de modo a alargá-la com novos significados em direção a iniciativas mais consistentes e comprometidas com a garantia dos direitos do estudante surdo, em toda a sua heterogeneidade.

Conclusão

A proposição das escolas e classes bilíngues de surdos no PNE corroborou com as discussões e reflexões acerca da necessidade de os estudantes surdos terem sua identidade linguística e cultural reconhecida e apoiada. Tal fato suscitou, posteriormente, a revisão da LDB para a incorporação da modalidade de educação bilíngue de surdos como alternativa compatível com a garantia de direitos linguísticos e educacionais fora dos limites da Educação Especial.

A aprovação da Lei nº 14.191/2021, por sua vez, acabou por inaugurar uma nova era de negociações e operacionalizações no âmbito dos sistemas de ensino do país. Em termos de consolidação, um dos grandes desafios que se impõe está relacionado justamente ao tema do Dossiê que este artigo integra, cujo título é “Formação Docente: Políticas e Práticas sob a perspectiva Humana”.

Ao definir como objetivo apresentar discussões e reflexões acerca da formação docente, tanto em aspectos políticos quanto em práticos em uma perspectiva humana, o presente Dossiê Temático nos impulsiona a discutir e refletir acerca da importância de professores especializados para a promoção de uma educação de surdos humanizadora.

Cabe assinalar que compreendemos que essa educação de surdos humanizadora está intimamente relacionada à existência de uma escola outra, que excedendo perspectivas monolíngues e, portanto, uniformes, admita a condição bilíngue dos estudantes surdos sinalizantes da Libras, sem prejuízo ao seu processo de identificação cultural e linguística com a língua de sinais e a Língua Portuguesa (oficial) na modalidade escrita, de modo que eles possam coexistir com a forma ouvinte de ser e estar no mundo, afirmando-se como surdos.

A Lei nº 14.191/2021, em seu Artigo 60-B, dá um passo importante em direção à ampliação de profissionais para atender a essa demanda ao ordenar que os sistemas de ensino devem assegurar professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior e atrelar o processo de contratação e atuação a avaliações para averiguação da proficiência (BRASIL, 2021). Antes dela, o Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 e, como efeito, a estratégia 4.7 do PNE acabavam destituindo os estados e municípios da responsabilidade de incluir professores bilíngues em seus quadros, visto que apenas as instituições federais eram encarregadas, obrigatoriamente, por tal providência.

Para finalizar, gostaríamos de frisar que, frente ao amplo desejo de que as pessoas surdas possam “viver a surdez-experiência em sua plenitude linguística” (VIEIRA-MACHADO; RODRIGUES; CARVALHO, 2022, p. 748), experienciando a imersão na Libras em escolas e classes bilíngues desde a Educação Infantil até a Educação Superior, é necessário e urgente o aumento significativo de cursos para formação de professores bilíngues em todo o território brasileiro.

Referências

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Prefácio. *In*: SOUZA, Donaldo Bello de; MARTINS, Angela Maria (org.). **Planos de Educação no Brasil**: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014, p. 9-11.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e, o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção I, 23

dez. 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 15 abr. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Lei que dispõe sobre o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 ago. 2016.

BRITO, Fábio Bezerra de; NEVES, Sylvia Lia Grespan; XAVIER, André Nogueira. O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES Sylvia Lia Grespan (org.). **Libras em estudo: políticas linguísticas**. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 67-103.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marco Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2009.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). **Carta-Denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação**. Rio de Janeiro, 2011.

Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). **Nota sobre a educação de surdos na Meta 4 do PNE**. Rio de Janeiro, 2013.

KLEIN, Madalena. Movimentos surdos e os discursos sobre surdez, educação e trabalho: a constituição do surdo trabalhador. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2001. p. 1-18. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp.htm>. Acesso em: 29 jan. 2023.

LADD, Paddy. **Em Busca da Surdidade I: Colonização dos Surdos**. Tradução: Mariani Martini. Lisboa: Surd'Universo, 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Plurilinguismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, set./dez. 2005.

LOPES, Maura Corcini. Escola bilíngue para surdos. *In*: LOPES, Maura Corcini (org.). **Cultura surda & Libras**. São Leopoldo: Unisinos, 2012. p. 235-251.

LUCAS, Regiane. Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos. **Revista da Feneis**. Rio de Janeiro, n. 40, p. 22-23, jun./ago. 2010. Disponível em: https://issuu.com/feneisbr/docs/feneis_relato_rio_2010. Acesso em: 12 maio 2020.

NUNES, Jozanes Assunção. Vozes em confronto no Núcleo Docente Estruturante de cursos de Letras: entre o prescrito e a prática institucionalizada. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v.13, n. 2, p. 117-138, maio/ago. 2018.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, p. 382-399, 2016. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/e92f933a3b0ca404b70a1698852e4ebd.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

PIRES, Vera Lúcia. Dialogismo e alteridade ou a teoria da enunciação em Bakhtin. **Organon**, Porto Alegre, v. 16, n. 32-33, p. 35-48, 2002. DOI: 10.22456/2238-8915.29782. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/29782>. Acesso em: 14 jan. 2020.

PONZIO, Augusto. **A revolução bakhtiniana**: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. Coordenação de tradução: Valdemir Miotello. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SILVA, César Augusto de Assis. **Cultura surda**: agentes religiosos e a construção de uma identidade. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

SILVA, Julia Izabelle da. O debate sobre direitos linguísticos e o lugar do linguista na luta dos sujeitos falantes de línguas minorizadas: quem são os protagonistas? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 663-690, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711347>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/9pGS33YzgVbFgqvN3PHtdKx/?lang=pt>. Acesso em: 13 nov. 2021.

SILVA, Rubia Carla Donda da. **Educação de surdos nos Planos Estaduais e Distrital de Educação**. 2018. 256 f. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2018.

SILVA, Rubia Carla Donda da; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. O(s) lócus da oferta da educação bilíngue para surdos segundo os planos estaduais e distrital de educação. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 24, p. 1-17, 2020. DOI: 10.4013/edu.2020.241.26. Acesso em: 12 fev. 2023.

SILVA, Rubia Carla Donda da; HOJAS, Viviani Fernanda. “Nosso corpo, nossa língua”: a comunidade de surdos que se apoia em um “nós”. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 9, n. 21, p. 381-397, 2022. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidades/einovacao/article/view/7902>. Acesso em: 12 fev. 2023.

SIPRIANO, Benedita Franca; GONÇALVES, João Batista Costa. O conceito de vozes sociais na teoria bakhtiniana. **Revista Diálogos**. Relendo Bakhtin, v. 5, n. 1, p. 60-80, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/revdia/article/view/5084>. Acesso em: 02 dez. 2022.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta?** Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

THOMA, Adriana da Silva. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 755-775, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661087>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9VHZBTPwBKYdpmdHCLZWwqz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 fev. 2023.

UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Barcelona, 1996. In: OLIVEIRA, Gilvan Müller de (org.). **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos: novas perspectivas em política linguística**. Campinas: Mercado das Letras, Associação de Leitura do Brasil (ALB); Florianópolis: IPOL, 2003. p. 13-45.

VIEIRA-MACHADO, Luciyenne Matos da Costa; RODRIGUES, José Raimundo; CARVALHO, Daniel Junqueira. Reflexões sobre educação de surdos em nossa contemporaneidade: a Libras como língua da escola. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 24, n. 4, p. 742-760, out./dez. 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i4.8669320. Acesso em: 16 jan. 2023.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo de filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2018.

World Federation of the Deaf (WFD). Documento de posicionamento da WFD sobre a educação inclusiva. Tradução: Stephanie Caroline Alves Vasconcelos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 50, p. 45-57, jul./dez. 2018. Disponível em: <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-espaco/article/view/1167>. Acesso em: 29 jan. 2023.