

Educação de surdos em Vitória/ES: políticas, processos e relações de interdependência

Reginaldo Célio Sobrinho

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / rsobrinho2009@hotmail.com

Maria das Graças Carvalho Silva de Sá

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / mgracasilvasa@gmail.com

Euluze Rodrigues da Costa Junior

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) / euluzejunior@gmail.com

Tamille Correia de Miranda Milanezi

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) tamillecm@hotmail.com.

RESUMO

Este estudo objetiva compreender aspectos das políticas educacionais em âmbito municipal que envolvem a área da surdez, em articulação com a legislação nacional que versa sobre a educação escolar de estudantes surdos. O estudo toma como referência os pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia Figuracional, elaborados por Norbert Elias. Para o autor, o ser humano tem a capacidade de aprender na sociedade, seja de forma individual, seja de forma coletiva, e, nesse sentido, a todo o tempo, somos confrontados a criar uma ordem social que atenda às necessidades e inclinações dos indivíduos. Utilizamos como procedimentos de pesquisa a análise documental e entrevistas semi-estruturadas. As reflexões que conduzimos, nos possibilitam apontar que vivenciamos um momento de debates e embates acerca do processo de escolarização dos sujeitos surdos, por via das políticas públicas, em que diversas significações têm emergido quanto o ensino bilíngüe, o que pode nos auxiliar a repensar o processo de constituição dos estudantes surdos nas escolas públicas municipais de Vitória/ES.

Palavras-Chave: Surdos. Figuração. Interdependência. Processo civilizador. Escolarização.

ABSTRACT

This study aims to understand aspects of educational policies at the municipal level involving the area of deafness, in conjunction with national legislation that deals with the education of deaf students. The study takes as reference the theoretical and methodological assumptions of Sociology Figurational, developed by Norbert Elias. For the author, the human being has the ability to learn in society, either individually, or collectively, and in this sense, at any time, we are confronted to create a social order that meets the needs and inclinations of individuals. We used as research procedures document analysis and semi-structured interviews. The reflections we drive, allow us to point out that we experience a moment of debates and conflicts about the schooling process of deaf people, through public policies, in which various meanings have emerged as bilingual education, which can help us rethink process of constitution of the deaf students in municipal schools in Vitória / ES.

Keywords: Deaf. Figuration. Interdependence. Civilizing Process. Schooling.

Introdução

Historicamente, os indivíduos surdos tiveram que buscar através de negociações, políticas e diretrizes que valorizassem e reconhecessem aspectos de sua singularidade (VIEIRA-MACHADO, 2010). Por meio do estudo de Quadros (1997), percebemos que os constantes movimentos da comunidade surda visavam a valorização de sua língua, de maneira que os surdos das próximas gerações pudessem usufruir da língua de sinais e ter acesso à escolarização por meio dela.

Esses movimentos, também, tinham como objetivo a obtenção da liberdade dos indivíduos surdos em assumir a identidade surda, a garantia da profissionalização de intérpretes de Libras em espaços e em serviços públicos e o reconhecimento e a disseminação da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (BRASIL, 2002). Em decorrência, no início do século XXI vivenciamos um marco histórico na educação dos surdos: a regulamentação da Lei nº 10.436. Fato que trouxe diferentes tensões no processo de elaboração e de implementação de políticas educacionais voltadas para essa população.

Associado a esse movimento, durante as últimas décadas, diferentes estudos vem subsidiando debates que atribuem pertinência à perspectiva de que a escola

atue no sentido de garantir que nenhum estudante seja excluído do processo de apropriação do conhecimento. Essas defesas reúnem elementos que colocam em evidência os complexos desafios a serem vivenciados no processo de superação de políticas e de práticas pedagógicas que restringem a educação de surdos à simples inserção de alguns profissionais no contexto escolar, reduzindo a diferença surda ao contexto de traduções de línguas (GUEDES, 2011; LOPES, 2007). Esse processo evidencia que, não diferente de outros grupos sociais, os indivíduos surdos vivenciam processos de in/exclusão¹ nos espaços escolares de ensino comum (LOPES, 2013).

Partindo dessa compreensão, neste texto, objetivamos refletir sobre os aspectos das políticas educacionais em âmbito municipal que envolvem a área da surdez, em articulação com a legislação nacional que versa sobre a educação escolar de estudantes surdos. Para tanto, recorreremos aos dados sistematizados durante a primeira etapa da pesquisa intitulada: "Inter-relações surdos e ouvintes no processo de apropriação do conhecimento escolar por estudantes surdos", desenvolvida no período de Maio à Outubro de 2015. Nesse período, analisamos os documentos orientadores da política bilíngue do município de Vitória/ES (VITÓRIA, 2008; 2012; 2013a; 2013b; 2013c) e concomitantemente, estudamos documentos legais que orientam a política educacional do município (BRASIL, 1988; 1996; 2000; 2002; 2005; 2008; 2014a; 2014b). No delineamento da pesquisa e na expectativa de compreender melhor os indicativos presentes nesses documentos, acessamos o fluxo de matrículas de estudantes surdos nas escolas municipais e entrevistamos integrantes da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE) da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória- ES.

¹ In/exclusão: "[...] seria uma forma de dar ênfase à complementaridade dos termos ou sua interdependência para a caracterização daqueles que, mesmo vivendo em situação de rua, de cárcere, de discriminação negativa por sexualidade, gênero, situação econômica, religião, etnia e não aprendizagem escolar, não podem ser apontados como excluídos. Todos vivem processos de in/exclusão e, para além desses, todos estão constantemente ameaçados por tal condição" (LOPES, 2013, p. 13).

Destacamos que esta pesquisa está vinculada a uma investigação mais ampla, intitulada “Políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum: um estudo comparado de sistemas educativos brasileiros e mexicanos”, que conjuga trabalhos de pesquisadores de duas universidades brasileiras e de uma universidade mexicana com o propósito de analisar a processualidade das políticas de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no ensino comum. Composto o conjunto de municípios brasileiros envolvidos nesse estudo comparado internacional é que tomamos o município de Vitória/ES como espaço empírico de investigação.

Dessa forma, este texto está organizado em duas seções. Na primeira, discorreremos sobre a educação de surdos a partir da Lei de Libras nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializou o uso dessa língua para os sujeitos surdos. Em articulação, trazemos questões evidenciadas no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, na Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e no novo Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014. Na segunda seção, abordamos o contexto municipal e a proposta de trabalho do setor de educação especial da Secretaria Municipal de Educação (SEME) de Vitória/ES, focalizando a política bilíngue do município pesquisado.

O conjunto de reflexões apresentadas neste estudo subsidia nossa compreensão de que a política do município pesquisado, voltada para a inclusão escolar do estudante surdo, está em consonância com a política nacional; porém, ainda temos um percurso pela frente para que as ações propostas nos documentos analisados se façam presentes de forma mais consistente no cotidiano escolar.

A educação de surdos a partir da Lei de Libras

A história dos surdos foi marcada, ao longo dos anos, por movimentos de luta e contestação da comunidade surda, na tentativa de efetivar uma educação que garantisse o direito desse sujeito nos espaços escolares, tendo como referência a língua de sinais. Podemos, com base em Elias (2011), inferir que esse movimento é

resultado da transformação que ocorreu na sociedade brasileira, especificamente quanto à luta pela legitimação e disseminação do uso da Libras.

A primeira década do século XXI, ficou marcada por diversos dispositivos que auxiliaram na regulamentação de políticas educacionais voltadas para a escolarização de estudantes surdos no país.

No ano de 2000, com a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a Lei de Acessibilidade², foi oficializado que o poder público implementaria o acesso das pessoas com deficiência sensorial a qualquer tipo de comunicação. Nessa direção, por força de vários movimentos, no ano de 2002 a história dos surdos foi marcada pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais – Libras, por meio da Lei nº 10.436/2002, também conhecida como a Lei de Libras, que foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa Lei, em seu art. 1º, reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos sujeitos surdos, assim dispondo no Parágrafo Único desse artigo:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem [sic] um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

Por meio dessa Lei, especificamente no art. 2º, o poder público torna-se responsável em apoiar o uso e a difusão dessa língua em todo o território nacional, como instrumento de comunicação dos sujeitos surdos.

Mesmo tendo sido a Lei de Acessibilidade (BRASIL, 2000) promulgada anteriormente, a oficialização da Lei de Libras (BRASIL, 2002) veio como um marco na história da educação dos surdos, pois esses sujeitos passam a utilizar essa

² A Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, conhecida como a Lei de Acessibilidade, traz questões voltadas para a acessibilidade. E quanto a pessoas com deficiência sensorial, no Artigo 18, a Lei dispõe: O Poder Público implementará a formação de profissionais intérpretes de escrita em braile, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação (BRASIL, 2000).

língua, tendo a “possibilidade” do desenvolvimento do seu aprendizado em Libras, com o apoio em uma lei específica que tratasse diretamente da sua língua. Ainda assim, compreendemos que a garantia oficial do uso da Libras nas escolas não garante o acesso do surdo ao conhecimento; esse sujeito demanda espaços, apoios e estratégias que contribuam para o seu aprendizado, conforme estudos de Stumpf (2009), Lacerda (2006), Lodi e Lacerda (2009).

Dessa forma, à medida em que os surdos passaram a configurar as diferentes redes de interdependências, diversas tensões emergiram e culminaram, por exemplo, com a publicação do Decreto nº 5.626, de 22 dezembro de 2005, regulamentando a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei de Acessibilidade, e dando outras providências. A partir desse decreto, conforme disposto em seu capítulo II, art. 3º, a Libras passa a ser disciplina obrigatória em todos os cursos de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, assim como nos cursos de Fonoaudiologia, e de forma optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional (BRASIL, 2005).

O Decreto nº 5.626/2005, além de abordar, no capítulo III, a formação de professores para o ensino da Libras e do instrutor de Libras, dispõe, no capítulo IV, sobre o uso e a difusão dessa língua na comunidade escolar para o acesso das pessoas surdas à educação, determinando, no *caput* do art. 14, que as instituições federais de ensino devem garantir ao sujeito surdo o “[...] acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior” (BRASIL, 2005). O Decreto dispõe, no capítulo IV, art. 14, § 1º, incisos I a IV, que, para garantir o atendimento especializado e o acesso à educação às pessoas surdas, as instituições federais de ensino devem promover cursos de formação de professores para o ensino e uso da Libras, tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (L2) para os surdos; ofertar o ensino dessa língua e da língua portuguesa, como segunda língua para os surdos, desde as etapas iniciais da educação básica, provendo as escolas com professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua e professor regente com conhecimento

sobre a singularidade linguística dos surdos, para atuar no processo de ensino-aprendizagem do estudante. Além disso, as instituições devem garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno, em salas de recursos, conforme está disposto também no capítulo VI, art. 22, § 2º:

“[...] Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação [...]” (BRASIL, 2005).

Nesse mesmo decreto, a educação de surdos passa a ser garantida em escolas e classes bilíngues, abertas a surdos e ouvintes, em que os professores deverão ter ciência da singularidade linguística dos surdos, conforme prevê o capítulo VI, art. 22, incisos I, II, § 1º.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I – escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II – escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa.

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

Uma educação bilíngüe, segundo estudos de Quadros (1997), é uma proposta que torna o ambiente acessível ao sujeito surdo, por meio do ensino de todas as atividades curriculares em Libras. Nesse contexto, todos os profissionais precisam ter o conhecimento de Libras, para que consigam planejar atividades e adotar estratégias didáticas mais qualificadas às demandas da educação dos surdos, em classes que também contam com a matrícula de ouvintes. Essa proposta, segundo Quadros (1997), tem sido apresentada como a mais adequada para a educação de surdos. Declara a autora:

“[...] Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a

língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita (QUADROS, 1997, p. 27).

Segundo Lodi e Lacerda (2009), os estudos surdos defendem esse contexto bilíngue, pois acredita-se que a interação entre seus pares e demais usuários da língua de sinais, favorece um ambiente de aprendizagem, contemplando o direito do surdo de “[...] ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em uma língua na qual tenham domínio, respeitando, ainda, os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição de surdez [...]” (LODI; LACERDA, 2009, p. 12).

Machado (2006), por sua vez, relata que a discussão sobre a educação de surdos tem gerado divergentes opiniões. Alguns grupos que defendem a inclusão “[...] baseiam-se nas ideias de igualdade de direitos e de oportunidades e nos supostos benefícios que emergem no contato com os demais alunos [...]” (2006, p. 47), enquanto alguns pesquisadores como Quadros (1997, 2008), Quadros e Stumpf (2009), Skliar (2005, 2009), o próprio Machado (2006), entre outros, acreditam que é preciso ter um reconhecimento político da singularidade linguística da surdez, assim como as características culturais desse grupo social.

Associando-nos à perspectiva de Quadros (1997), destacamos a importância de o professor se comunicar com o sujeito surdo em língua de sinais, garantindo-se o processo ensino-aprendizagem dos surdos. A autora defende o bilinguismo como uma proposta acessível ao sujeito surdo.

Na mesma direção, para Machado (2006), é possível que as propostas para a educação de surdos possam ser organizadas, seja em escolas regulares, escolas especiais com classes para surdos, seja em escolas somente de surdos; porém, “[...] Independente do espaço onde tais condições venham a ocorrer, o que se impõe é oportunizar que a vontade da comunidade surda se realize: que os surdos sejam incluídos num processo verdadeiramente educacional [...]” (MACHADO, 2006, p. 71).

Diante de tais posições quanto à educação de surdos, não assumimos como premissa a discussão sobre a escola do tipo “ideal”³ para esses sujeitos. Assumimos

³ O tipo ideal é um conceito-limite, criado racionalmente, para servir de comparação com a realidade empírica. Ele expressa a possibilidade objetiva do conhecimento nas ciências da cultura que a imaginação, formada e orientada, julga adequada. Assim, a validade objetiva do saber empírico baseia-se na ordenação da realidade segundo categorias que são pressupostos subjetivos, com *status* para conferir valor de conhecimento (WEBER, 2006, p. 104 e 105).

nesta pesquisa, um olhar sobre a educação de surdos em que as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula favoreçam o seu aprendizado, por meio de uma equipe de professores da área da surdez que dominem a Libras, que atuem como interlocutores dos professores do ensino comum, colaborando diretamente no processo de ensino e de aprendizagem dos sujeitos surdos.

Lodi e Lacerda (2009) destacam o cuidado que é preciso ter com a inserção do estudante surdo na escola de ensino comum. Defendem que a educação escolar “[...] precisa ser feita com cuidados que visem garantir sua possibilidade de acesso aos conhecimentos que estão sendo trabalhados, além do respeito por sua condição lingüística e, portanto, de seu modo peculiar de ser no mundo [...]” (LODI; LACERDA, 2009, p. 15).

Trazemos destaque para o tipo de escola em que, conforme o Decreto 5.626/2005, haja profissionais habilitados na área da surdez, a saber, o professor ou instrutor de Libras, tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua, contribuindo assim para o desenvolvimento do aprendizado do estudante surdo.

Mais especificamente, com apoio na perspectiva sociológica figuracional, compreendemos que o processo educativo ocorre em meio às interdependências e que os envolvidos na figuração escolar não atuam de forma autônoma fora dessas relações. Sendo assim, encontramos o sujeito surdo, que demanda ações conjuntas, seja no favorecimento do seu aprendizado, seja na mediação das relações com os ouvintes, com o apoio de profissionais especialistas e demais professores, de modo a formar uma rede na qual os indivíduos estão ligados uns aos outros, formando e transformando as figurações que eles constituem (ELIAS, 2011; 2014).

Com base em Elias (2011), compreendemos a história da educação dos surdos como um fluxo contínuo, marcado por movimentos e tensões que envolvem vários indivíduos. Nesse sentido, diferentes figurações e relações de interdependência foram constituídas pelos surdos, na relação com o outro, seja entre surdos e surdos, seja entre ouvintes e surdos, evidenciando que a prática pedagógica não ocorre de maneira isolada, ela se expressa no fluxo das interdependências e nas tensões que decorrem das demandas do processo de escolarização do sujeito surdo, por exemplo.

Após o decreto citado anteriormente focalizemos o documento norteador para a educação especial publicado em 2008: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE).

Comentando sobre as questões afetas à PNEE, Oliveira e Padilha (2013) ressaltam que o acesso de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação na escola regular não garante sua permanência.

De toda forma, observamos, que nas últimas décadas, o Ministério de Educação (MEC) tem proposto políticas públicas como tentativa de assegurar a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Nessa perspectiva, outro documento importante para a educação do Brasil é o Plano Nacional de Educação (PNE), oficializado pela Lei [nº 13.005, de 25 de junho de 2014](#), com vigência por dez anos a contar de sua publicação. Esse documento expressa diretrizes e metas como possibilidades para a construção de um sistema de educação que proporcione a garantia do direito à educação básica com qualidade, o acesso, a universalização do ensino, a redução das desigualdades, a valorização da diversidade e dos profissionais da educação, além de metas específicas quanto ao ensino superior.

Entre as Metas do PNE, está a Meta 4, que traz questões de interesse deste estudo, conforme descrito a seguir:

Meta 4: 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 (BRASIL, 2014b)

Observamos que a inclusão é citada como proposta de trabalho do PNE, conforme dispõe a Lei nº 13.005/2014, no art. 8º, § 1º, inciso III:

“§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: [...]; III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; [...]” (BRASIL, 2014a).

Outra questão de interesse deste estudo, expressa na estratégia 4.3 da Meta 4, diz respeito à “[...] formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado [...]” (BRASIL, 2014b). Observamos que não somente na Meta 4, mas também em quase todas as outras metas do plano, a formação continuada de professores é mencionada, aspecto esse que acreditamos ser um dispositivo potencializador das ações a serem desenvolvidas com os estudantes surdos.

A esse respeito, com apoio na literatura recente como Paixão (2010), Jesus e Effge (2012), Garcia (2013) e Sobrinho, Kautsky e Pantaleão (2015), observamos a necessidade de mais reflexões sobre os processos de formação de professores em contexto. Sabemos que a formação em contexto é um desafio para os profissionais da educação. O estudo de Sobrinho, Kautsky, Pantaleão (2015) destaca que a criação de espaços de formação é indispensável para a execução de um projeto em que se tenha como premissa uma proposta inclusiva, assim como um ambiente que favoreça [...] reflexão sobre conhecimento social (SOBRINHO, KAUTSKY, PANTALEÃO, 2015, p. 389). Jesus e Effgen (2012) destacam também que esses espaços proporcionam novas formas de pensar as demandas da escola no que tange ao processo de ensino e de aprendizagem, possibilitando que os docentes reflitam coletiva e sistematicamente sobre as práticas desenvolvidas, pensando soluções para as questões que emergem no cotidiano escolar.

A Meta 4 do PNE reafirma o que o Decreto nº 5.626/2005 traz quanto à educação de surdos, acrescentando a educação de surdos-cegos. Citamos especificamente a 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 surdos-cegos; (BRASIL, 2014b).

Diante do exposto no Plano Nacional de Educação, observamos que a educação de surdos pode ser realizada em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas; porém, não identificamos, nesse documento, uma discussão mais explícita quanto à importância de envolvimento de surdos e ouvintes no espaço escolar na tentativa de enriquecer os processos formativos de todos, assim como difundir a Libras.

De toda forma, cumprindo a agenda de trabalho e de participação mais efetiva dos entes federados, o novo PNE tem desdobramentos políticos e administrativos na elaboração e na concretização dos planos estaduais e municipais de educação.

Observamos que no Plano Municipal de Educação (PME) de Vitória/ES, oficializado pela Lei nº 8.829 de 24 de junho de 2015, foram acrescentados alguns pontos relacionados à educação de surdos, um deles é a autorização de atuação de professores surdos por meio de processo seletivo e/ou concurso público nas diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, o sujeito surdo formado em diferentes disciplinas não seria contratado para atuar somente como professor de Libras, mas também em outras áreas conforme sua formação acadêmica. Outro ponto que destacamos no PME de Vitória/ES está na Meta 5.7, que inclui a Libras como componente essencial ao currículo, fomentando a educação bilíngue, preferencialmente nas escolas referências. Sabemos que a concretização desses dois pontos demanda posicionamentos administrativos e políticos, uma vez que envolve não só recursos financeiros, mas também a criação de espaços de formação e de discussão sobre a concretização de um currículo escolar constituído por meio da valorização e do uso da Libras.

Stumpf (2009) ressalta que uma grande mudança dentro da escola quanto à educação dos surdos seria o fato de todos os estudantes, surdos e ouvintes, poderem aprender Libras.

Foi possível observar, durante a entrevista semi-estruturada com profissionais que atuam na Secretaria de Educação, no setor da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE), que o município tem se empenhado em articular esses movimentos por meio de formações com os profissionais da área da surdez em parceria com as demais áreas, além de, a todo tempo, reforçar a difusão dessa língua para a comunidade escolar.

“Temos organizado formações na área da surdez especificamente juntamente com os professores de Língua Portuguesa e Inglesa na tentativa de pensarmos numa organização curricular que envolva a Libras. Esse documento tem sido discutido e elaborado durante essas formações e também nas formações específicas dos profissionais da área da surdez”
(ENTREVISTA - PROFISSIONAL DA SEME 1, ago. 2015).

Veremos, a seguir, alguns dados coletados quanto ao contexto municipal, desde o quantitativo de profissionais que atuam na educação especial até a política bilíngue que norteia a educação de surdos do município de Vitória/ES.

1.2 A ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: CONTEXTO, ORGANIZAÇÃO E PROCESSOS.

Consultando dados da Secretaria Municipal de Educação (SEME), observamos que, em 2015, Vitória/ES contava com 49 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's) e 54 Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF).

Do total de 49 CMEI's, 46 contam com a matrícula de estudantes com algum tipo de deficiência, totalizando 190 estudantes na Educação Infantil. Observamos que todas as EMEF's têm matrículas de sujeitos público-alvo da educação especial, totalizando 920 estudantes no ensino fundamental. Assim, o município conta com 1.110 estudantes público-alvo da educação especial matriculados na sistema municipal de educação nessas duas etapas da educação básica.

Para o acompanhamento a esses estudantes, atualmente a SEME tem um quadro geral de profissionais especializados, seja em regime de contrato temporário, por meio de prova de títulos e prova prática, seja como estatutários, por meio de concurso público interno.

Importante observar que, o sistema municipal focalizado não conta com o trabalho de professores ou instrutores de Libras e Tradutor/ Intérprete efetivos, por meio de concurso público. No desenvolvimento desta investigação, a criação do cargo para essas áreas, segundo relatos da comunidade surda,⁴ ainda estava em processo de análise pela PMV; porém, no Plano Municipal de Educação, na Meta 4.10 e 4.11, foi proposta a realização de concurso público para professores surdos e demais profissionais da educação especial. Importa esclarecer que somente alguns professores bilíngues pertencem ao quadro permanente, por meio da realização de concurso interno proposto por essa secretaria.

Analisando outros dados fornecidos pela Secretaria municipal de Educação (SEME), percebemos que, no período de 1990 a 2004, houve um crescimento do

⁴ Por meio de uma conversa informal, perguntamos a uma das representantes da comunidade surda que atua na escola pesquisada como professora das oficinas de Libras sobre a razão de ainda não haver professores de Libras efetivos por meio de concurso público no município de Vitória/ES. E ela explicou: *“Estamos num movimento para criação do cargo do professor de Libras. Já fizemos várias reuniões na PMV, Câmara de Vereadores e na SEME. O projeto de Lei já foi organizado, porém está em análise pelo setor financeiro da SEMAD. Precisamos de segurança. Os professores ouvintes têm mais segurança, e nós estamos lutando por nosso direito também”* (IRIS, ago. 2015).

número de matrículas de estudantes com deficiência na Rede Municipal de Ensino de Vitória. Associado a esse aspecto, observamos ainda que o curso das últimas décadas foi marcado pela forte influência do trabalho das instituições especializadas no processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual. Até o ano de 1990, muitos estudantes frequentavam somente as instituições especializadas, principalmente aqueles em situação de “agravos severos”, ou seja, os estudantes considerados como com maiores comprometimentos.

Em anos recentes, com fundamento na Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2008), esses estudantes passaram a frequentar a escola de ensino comum, podendo contar com o atendimento educacional especializado na própria escola, porém no turno alternativo àquele em que estivesse regularmente matriculado.

Assim, gradativamente, à medida que os estudantes com deficiência deixavam de ser atendidos exclusivamente nas instituições especializadas em educação especial, aumentava o número de matrículas nas escolas de ensino comum. Basta dizer que, em 1995, o município contava com 224 estudantes com alguma deficiência, e, em 2000, esse quantitativo aumentou para 725. Em 2015, contou-se com, pelo menos, 1.110 estudantes público-alvo da educação especial matriculados no sistema municipal de ensino de Vitória. E especificamente no ano de 2008, ano de implementação da política bilíngue, os estudantes surdos passaram a contar com o atendimento bilíngue no turno e contraturno nas escolas referência. Dessa forma, segundo relatos do setor de educação especial da SEME, com a oferta do tempo integral bilíngue, muitas famílias passaram a matricular seus filhos nessas escolas referência. Veremos, a seguir, a organização do setor de educação especial e a política de educação bilíngue do município.

Organização do trabalho do setor de Educação Especial: política bilíngüe

Nos dados que acessamos nos estudos de Gobete (2014), no plano de trabalho da Coordenação de Formação e Acompanhamento à Educação Especial (CFAEE) intitulado “[Desenvolvimento da modalidade de educação especial](#)” (VITÓRIA, 2013), no Relatório das Atividades da CFAEE de 2011 a 2012 (VITÓRIA, [2013?]) observamos que o setor de Educação Especial foi constituído na década de 1990, dentro da Secretaria Municipal de Educação. Os integrantes desse setor teriam a função de realizar avaliações diagnósticas, orientar as unidades de ensino

quanto ao processo de inclusão dos estudantes e colaborar com a articulação entre os profissionais da Educação, responsáveis pelos estudantes e a comunidade na qual estava inserida a escola.

Desde sua implantação, essa equipe vem assumindo a tarefa de avaliar, em conjunto com as demais equipes/setores da Secretaria de Educação, as ações implementadas para o processo de escolarização dos estudantes (com deficiência ou não) nas unidades municipais de ensino (GOBETE, 2014), além de organizar documentos normativos, em âmbito geral, da educação especial, assim como diretrizes operacionais em áreas específicas como surdez e altas habilidades/superdotação, propondo ações a serem desenvolvidas na comunidade escolar.

Desde 2013, conforme relatos de profissionais do setor, o município vem organizando um novo documento que envolve professores especialistas, pedagogos e equipe da CFAEE. Para a coordenação e sistematização dos debates desenvolvidos, foram constituídas comissões específicas por área para poder elaborar esse documento, que, no momento em que concluímos a coleta de dados, estava em fase de aprovação na Secretaria Municipal de Educação para ser encaminhado para as escolas municipais.

Vale destacar que, no ano de 2015, foram iniciadas as discussões sobre a organização das Diretrizes Curriculares na área da surdez. Essas discussões foram, inicialmente, realizadas juntamente com os profissionais da área de Linguagens e, posteriormente, discutidas com os especialistas na área da surdez. Porém, até a conclusão do trabalho de campo, o documento ainda estava em fase de construção, com previsão de implantação durante o ano de 2016.

Em entrevista, uma profissional do setor esclareceu que, em 2008, quando da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a SEME deu início às discussões sobre uma política bilíngue para as escolas municipais. Nesse mesmo ano, foi organizado um projeto que visava ressignificar o processo socioeducacional dos estudantes surdos, na tentativa de difundir a Libras, assim como o ensino e seu uso por parte dos envolvidos nessa área. Esse projeto foi organizado tanto por profissionais do setor de Educação Especial da SEME, como por profissionais com formação na área da surdez que trabalhavam nas escolas e procurou atender ao que expressam a Lei nº 10.098/2000, a Lei nº 10.436/2002 e ao Decreto nº 5.626/2005.

O projeto, intitulado “Educação Bilíngue: ressignificando o processo socioeducacional dos alunos com surdez” (VITÓRIA, 2008) apresentava como premissa garantir

[...] a implantação de um projeto educacional bilíngue, respeitando a experiência visual e linguística do aluno com surdez no seu processo de ensino aprendizagem, utilizando a LIBRAS e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno pela modalidade oral da língua portuguesa (VITÓRIA, 2008, p. 6).

Por meio da implantação desse projeto, os estudantes surdos inicialmente seriam matriculados nas nove escolas referência, sendo, no ano de 2008, sete escolas de ensino fundamental e dois centros municipais de educação infantil. Atualmente, segundo dados da SEME, esses estudantes estão concentrados em seis EMEF's e um CMEI. As escolas referência tinham como proposta reunir esses sujeitos, pelo contato entre seus pares por meio de sua língua.

É importante ressaltar que o projeto bilíngüe de 2008 foi reformulado, no ano de 2012, com o título “Diretrizes para a Educação Bilingue na rede Municipal de Ensino de Vitória” (VITÓRIA, 2012).

De acordo com esse documento, a CFAEE “[...] direciona esforços para que a escolarização de alunos surdos se efetive, preferencialmente, em escolas referência para matrícula de alunos surdos, garantindo, também, serviços de itinerância para os alunos matriculados em outras unidades de ensino” (VITÓRIA, 2012, p. 3). As escolas referência foram constituídas e localizadas por regiões administrativas, na tentativa de facilitar o acesso dos estudantes surdos. A Secretaria de Educação disponibiliza o vale social para o deslocamento desses estudantes de suas residências às unidades de ensino referência e vice-versa.

Mesmo com a organização das escolas referência, existem ainda matrículas de surdos em outras unidades de ensino, e, nesse caso, esse sujeito passa a não mais contar com a equipe completa de profissionais para acompanhá-lo. A SEME dispõe do serviço de itinerância, em que um professor da área realiza esse trabalho.

No ano de 2015, o município contou 72 matrículas, sendo 38 de estudantes com deficiência auditiva, e 34 estudantes surdos⁵. Desse quantitativo, no ano de 2015, 37 surdos estavam matriculados nas escolas referência. Ou seja, dos 1110 matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em 2015, 72 foram de sujeitos surdos ou com deficiência auditiva, distribuídos nos seguintes níveis de ensino da educação básica: na educação infantil (11 estudantes), no ensino fundamental (61 estudantes) e nenhum estudante na educação de jovens e adultos

⁵ Segundo o Decreto 5.626/2005, em seu capítulo I, parágrafo único, considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz (BRASIL, 2005).

(EJA), conforme dados fornecidos no ano de 2015 pelo setor de educação Especial da SEME durante a entrevista realizada.

O projeto bilíngüe do município de Vitória, em vigor, apresenta como integrantes da equipe bilíngüe os seguintes profissionais: o professor bilíngüe, que deve ser ouvinte, para o ensino da Língua Portuguesa escrita como L2 para os surdos; o professor ou instrutor de Libras, para o ensino da Libras como L1, e o tradutor intérprete de Libras – Língua Portuguesa-Libras.

O professor bilíngüe, segundo esse projeto, tem a função de organizar estratégias que contemplem o ensino da Língua Portuguesa escrita, de atuar na reorganização do currículo no próprio turno referência do estudante surdo, assim como de atuar de forma complementar e suplementar no AEE no contraturno (VITÓRIA, 2012).

Já o professor ou instrutor surdo tem a função de propiciar ao estudante surdo o acesso ao conhecimento cultural e político em âmbito nacional; garantir o ensino da Libras, assim como sua difusão para a comunidade escolar; assegurar o AEE no contraturno; organizar estratégias referentes às regras dessa língua, proporcionando a esses sujeitos o conhecimento em vários tipos de linguagens; confeccionar materiais para o uso no ensino da Libras; acompanhar as aulas na sala comum; participar e atuar nos planejamentos com os professores que têm estudantes surdos em sua sala, entre outras funções (VITÓRIA, 2012).

O tradutor intérprete de Libras, segundo o projeto bilíngüe de 2012, tem função: interpretação das duas línguas (Libras e Língua Portuguesa – Libras); viabilizar aos surdos o acesso ao conteúdo escolar, atuando como mediador na comunicação entre usuários e não usuários dessa língua; participar dos planejamentos que envolvem o estudante surdo, entre outras funções.

Tendo a política municipal bilíngüe respaldo legal das legislações nacionais que norteiam a área da surdez, traz os seguintes objetivos específicos: atuar nos princípios de uma educação inclusiva, garantindo a reorganização da escolas referências, de forma a difundir a Libras no espaço escolar; possibilitar o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes surdos por meio de metodologias que proporcionem uma educação bilíngüe, utilizando essa língua como primeira língua – L1 e o Português escrito como segunda língua – L2, bem como o desenvolvimento de ações que promovam a interação entre surdos e ouvintes e o atendimento no contraturno por meio do AEE, contemplando as necessidades específicas desses sujeitos, quanto ao ensino da Libras, ao ensino em Libras e ao ensino da Língua Portuguesa escrita. (VITÓRIA, 2012)

Para além desse movimento de proporcionar ao estudante surdo o apoio de uma equipe de profissionais com formação na área da surdez, a política bilíngüe traz destaque também ao processo de inclusão desse sujeito na sala de ensino comum,

subsidiando ao professor regente “[...] conhecimentos acerca da singularidade linguística e especificidade educacional manifestada pelos alunos surdos” (VITÓRIA, 2012, p. 9).

Observamos que as políticas instituídas no município de Vitória/ES apontam para práticas construídas no cotidiano escolar, conforme as figurações formadas das escolas referências. Elias (2006) afirma que, no curso do tempo, as práticas são resultantes de tensões e ressignificações profundas que emergirão nas redes de interdependências que os indivíduos constituem. Sendo assim, a partir das tensões e ressignificações por meio dos movimentos dos sujeitos surdos e da participação desses sujeitos nas variadas redes de interdependências, percebemos redimensionamentos na educação de surdos, em que o “bilinguismo”, conforme proposto pela política do município, passou a ser a estratégia utilizada nas escolas referências, caracterizando uma nova fase do processo civilizador do século XXI, quanto à educação dos surdos.

Diante disso, acreditamos na necessidade de instituir políticas que superem a perspectiva pragmatista, imediatista e reguladora, considerando as demandas educativas dos estudantes surdos que somente faz sentido a partir do cumprimento das diferentes necessidades educacionais e sociais.

Considerações finais

O acesso e a permanência de estudantes surdos nas escolas regulares configuradas como escolas pólos podem ser potencializadores para a comunidade surda, no que tange à política de encontro, historicamente mantida em espaços escolares.

Percebemos, portanto, redimensionamentos na educação de surdos. Nesse caso específico, através dos movimentos surdos e dos processos de interpenetrações das mais variadas redes de interdependências em que os indivíduos surdos estiveram configurados, o bilinguismo passou a ser o método utilizado pelas escolas regulares de ensino no município de Vitória/ES. Dessa forma, de maneira análoga, podemos afirmar que o ensino bilingue na escolarização de estudantes surdos caracteriza-se como aspecto do processo civilizador no século XXI.

Entendemos, em Elias (2011), que existe um fluxo contínuo na história da educação dos surdos marcada por diversas tensões e movimentos de todos os

indivíduos configurados como especialistas no processo de ensino e aprendizagem do indivíduo surdo, bem como dos demais indivíduos que estão nas relações de interdependências constituídas nos espaços escolares.

Assim, de fato, muito já foi debatido, que por um tempo buscou-se a necessidade do reconhecimento da língua de sinais, e, historicamente, mais tarde, vivenciamos num tempo em que Libras é reconhecida e legitimada, entretanto, as significações sobre a surdez e o indivíduo surdo ainda estão balizados na perspectiva da deficiência auditiva, contribuindo para a dissolução da cultura surda.

No atual estágio do processo civilizador, estamos vivenciando, talvez, um momento de debates (e embates) acerca do ensino bilíngue. Diversas significações sobre o ensino bilíngue emergem.

Desse modo, oferecemos nesse texto, contribuições para pesquisas posteriores que buscarão (e continuarão a) fomentar a prática bilíngue. Aproveitamos esse espaço para sugerir que futuros estudos busquem descrever, discutir e, sobretudo, coletivizar o indivíduo surdo e sua língua para além do enfoque linguístico.

Referências

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 29 fev. 2016

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 19 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm> Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 24 de abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em: 29 de fev. de 2016

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 22 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.>Acesso em: 29 fev. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. 2008. Disponível em: http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 25 jun. 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.> Acesso em: 13 out.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. 2014b. Conhecendo as 20 metas do PNE. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2015.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v.1. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2011.

_____, Norbert. **Introdução à sociologia**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Santa Catarina, v. 18, n. 52, p. 101-238, jan. /mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/07.pdf> >. Acesso em: 2 jul. 2015.

GOBETE, Girlene. **Educação Especial no município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012: políticas e direito à educação.** 2014. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2014.

GUEDES, S. B. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, M. C., HATTGE, M. D. (org). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam** – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas: Conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Teresinha Guimarães. GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (Orgs.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Bahia: Edufba, 2012. p. 17-24.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre essa experiência. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, mai/ago. 2006.

LODI, Ana Claudia Balieiro; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Orgs.) **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Inclusão & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACHADO, Paulo César. Integração / Inclusão na escola regular: um olhar do egresso surdo. In: QUADROS, Ronice Muller (Org.). **Estudos Surdos I.** Petrópolis / Rio de Janeiro: Arara azul, 2006, p. 38-75.

OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi. Universalização da educação escolar: embates, resistências e anúncios. In: OLIVEIRA, Ivone Martins de; PADILHA, Anna Maria Lunardi (Orgs.). **Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar.** Campinas/SP: Papirus, 2013. p. 153- 186.

PAIXÃO, Natalina do Socorro Sousa Martins. **Saberes de professores que ensinam matemática para alunos surdos incluídos numa escola de ouvintes.** 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Pará, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de. **Educação de Surdos:** a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Estudos Surdos III.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2008. Disponível em: http://www.unicap.br/biblioteca/pages/wp-content/uploads/2011/12/Quadros_Ronice_Estudos-surdos-III.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

QUADROS, Ronice Muller de; STUMPF Marianne Rossi. **Estudos Surdos IV.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7- 32.

SOBRINHO, Reginaldo Célio; KAUTSKY, Giselle L. Schmidel; Edson Pantaleão. **A formação de professores no contexto da escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial.** Quaestio, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 387-406, nov. 2015.

STUMPF, Marianne Rossi. Relato de experiências: a educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira. In: QUADROS, Ronice Muller de. STUMPF, Marianne Rossi (Orgs.) **Estudos Surdos IV.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2009. Disponível em: http://www.unicap.br/biblioteca/pages/wp-content/uploads/2011/12/Quadros_Ronice_Estudos-surdos-IV.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2016.

VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa. **Educação de Surdos: Pensar uma política na prática.** In: Victor, Sônia Lopes [et. al] (orgs.). Práticas bilíngues: caminhos possíveis na educação dos surdos – Vitória,ES: GM, 2010b.