

PEDAGOGIA BILÍNGUE: DILEMAS E DESAFIOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES¹

PEDAGOGIA BILÍNGUE: DILEMAS Y DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES

BILINGUAL PEDAGOGY: DILEMMAS AND CHALLENGES IN TEACHER TRAINING

Claudia Regina Mosca GIROTO²
Joice Emanuele Munhoz CICILINO³
Rosimar Bortolini POKER⁴

RESUMO: Este ensaio teórico pretendeu discutir e problematizar as incoerências existentes entre as concepções sobre educação bilíngue que orientam as ações educacionais com alunos surdos e as propostas de formação docente para consolidação de tais ações no contexto educacional inclusivo. A sistematização da educação bilíngue preconizada pela legislação nacional, sob a égide da atual política educacional inclusiva, suscita dilemas na medida em que parece demarcar o desencontro entre as políticas públicas e/ou dispositivos legais vigentes, as propostas de formação inicial de professores e a realidade educacional. A ideia de que bastaria a presença da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos ambientes de aprendizagem do aluno surdo (classes e escolas) e em cursos de pedagogia, para se efetivar a implementação da abordagem bilíngue, é refutada. É analisado o lugar da Libras refletindo-se sobre o seu papel em uma proposta efetivamente bilíngue e inclusiva para alunos surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de surdos. Bilinguismo. Formação de professores de surdos. Língua Brasileira de Sinais (Libras).

RESUMEN: *Este ensayo teórico pretendió discutir y problematizar las incoherencias existentes entre las concepciones sobre educación bilingüe que orientan las acciones educativas con alumnos sordos y las propuestas de formación docente para consolidación de tales acciones en el contexto educativo inclusivo. La sistematización de la educación bilingüe preconizada por la legislación nacional, bajo la égide de la*

¹ Os dados aqui considerados encontram-se vinculados ao Projeto CNPq Processo nº 406241/2016-3, ao qual as autoras se encontram vinculadas.

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP - Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Departamento de Educação Especial, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília/SP e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar (PPGEE), Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr), Campus de Araraquara/SP. Doutora em Educação. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-6267-8085>>. E-mail: claudia.mosca@unesp.br

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP - Brasil. Mestre em Educação Escolar. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-8543-864X>>. E-mail: joice.cicilino@gmail.com

⁴ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP - Brasil. Docente do Departamento de Educação Especial, FFC/UNESP, Campus de Marília/SP. Doutora em Educação. ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-8019-6506>>. E-mail: rosimar.b.poker@unesp.br

actual política educativa inclusiva, suscita dilemas en la medida en que parece demarcar el desencuentro entre las políticas públicas y / o dispositivos legales vigentes, las propuestas de formación inicial de profesores y la realidad educativo. La idea de que bastaría la presencia de la Lengua Brasileña de Señales (Libras) en los ambientes de aprendizaje del alumno sordo (clases y escuelas) y en cursos de pedagogía, para hacer efectiva la implementación del abordaje bilingüe, es refutada. Se analiza el lugar de la Libras reflexionándose sobre su papel en una propuesta efectiva bilingüe e inclusiva para alumnos sordos.

PALABRAS CLAVE: *Educación de sordos. El bilingüismo. Formación de profesores para sordos. Lengua Brasileña de Signos (Libras).*

ABSTRACT: *This theoretical work implied to discuss and problematize the existing inconsistencies between the conceptions about bilingual education that guide educational actions with deaf students and the proposals of teacher training to consolidate such actions in the inclusive education context. The systematization of bilingual education as provided by national legislation, under the auspices of current inclusive educational policy, raises dilemmas insofar as it seems to demarcate the mismatch between public policies and / or applicable legal provisions, the proposals for initial teacher training and the reality educational. The idea that the presence of the Brazilian Language of Signs (LIBRAS) in the deaf student learning environments (classes and schools) and in pedagogy courses would be sufficient to implement the bilingual approach is refuted. It examines the place of LIBRAS reflecting on its role in an effectively bilingual and inclusive proposal for deaf students.*

KEYWORDS: *Education of the deaf. Bilingualism. Teacher training for the deaf. Brazilian Language of Signs (LIBRAS).*

Introdução

No Brasil, sob uma perspectiva educacional inclusiva, a partir da década de 1990, a questão da formação de professores passou a ser intensamente debatida no meio acadêmico. Isso porque o paradigma inclusivo exige, necessariamente, mudanças organizacionais, estruturais, conceituais e atitudinais relevantes, por parte da escola e dos profissionais da educação, que atendam às demandas educacionais de toda a diversidade de alunos atualmente presente nas salas de aula.

A formação de professores em uma perspectiva educacional inclusiva pressupõe preparar professores para serem capazes de ensinar não mais para a homogeneidade, mas para a heterogeneidade. Isso significa que o educador precisa saber lidar com alunos que apresentam diferentes condições sociais, sensoriais, motoras, intelectuais, comportamentais, físicas, entre outras, que demandam diferentes condições de aprendizagem. Significa, portanto, a atuação docente numa lógica que pressupõe o

reconhecimento dos distintos modos de constituição dos sujeitos e, conseqüentemente, de apropriação de conhecimentos.

A educação inclusiva requer, então, um ambiente acolhedor aos alunos. Para tanto, a escola e seus professores precisam se transformar para atender às diferentes condições de aprendizagem e às especificidades de cada aluno, bem como garantir oportunidade de participação de todos nas atividades propostas, acessibilidade ao currículo e educação de qualidade.

Sob essa lógica os cursos de pedagogia e licenciaturas têm se transformado tentando preparar, da melhor forma possível, os futuros professores. É nessa formação inicial que as concepções de inclusão, educação, escola, ensino, aprendizagem, aluno e professor, entre outras, definem, efetivamente, a implantação do modelo de escola mais ou menos inclusiva, a depender dos modos como efetivamente são compreendidas (GLAT; PLETSCHE, 2004; 2010; POKER; MARTINS; GIROTO, 2016).

Entretanto, a operacionalização de uma pedagogia inclusiva, "[...] é um processo bastante complexo por implicar a necessidade de se criar e de se garantir condições que oportunizem o acesso e a permanência de todos os alunos na escola", dentre as quais se destaca a formação docente (GIROTO; CASTRO, 2011, p. 442).

Documentos internacionais reafirmam e orientam a formação de professores na perspectiva inclusiva, a exemplo da Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990); da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); e da Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada no Brasil com *status* de Emenda Constitucional, pelo Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

Dentre os documentos nacionais, especificamente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) ressaltam que é muito importante que os futuros professores conheçam as políticas de educação inclusiva e compreendam suas implicações organizacionais e pedagógicas, para a democratização da Educação Básica no país.

Por sua vez, a Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009) estabelece explicitamente as atribuições do professor especialista em educação especial para atuar com o aluno Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), ainda que não faça referências ao papel do professor da sala regular quanto a esse alunado. O Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) garante a formação continuada para professores que atuam com esse público.

Pedroso (2016, p. 43) destaca que, desde a opção pela educação inclusiva, no Brasil, os cursos de Pedagogia vêm incrementando seus projetos, baseando-se nas

recomendações dos documentos anteriormente mencionados. No entanto, essas modificações “[...] estão contribuindo para configurar o amplo, disperso e impreciso perfil do pedagogo formado pelos cursos de Pedagogia”.

Poker, Fernandes e Colantonio (2016, p. 62) apontam que “[...] um curso de Pedagogia, que assume a perspectiva inclusiva deve, portanto, ter um projeto político-pedagógico que se preocupa em preparar o futuro profissional para acolher e ensinar a/na diversidade”. De acordo com essas autoras, isso só é possível se for considerada a realidade social, “[...] o que implica um modelo emancipador de formação inicial de professores”.

Ao analisarem a forma pela qual os projetos pedagógicos de cursos de pedagogia de uma universidade pública paulista têm sido elaborados e organizados, bem como seus princípios epistemológicos para a consolidação da formação inicial do professor, na perspectiva inclusiva, Poker, Fernandes e Colantonio (2016, p. 74) concluíram que o paradigma de educação inclusiva ainda não foi incorporado e sistematizado nas propostas pedagógicas desses cursos. Enfatizam que isso tem corroborado para a precarização da formação de futuros professores, “[...] os quais não estarão preparados para assumir e enfrentar o desafio de fazer a gestão e de promover condições de inserção, participação e de aprendizagem para toda a diversidade de alunos”.

Interessante notar que apesar dos princípios da inclusão nortear a organização dos sistemas educacionais no Brasil, há mais de duas décadas, garantindo ao PAEE, inclusive, condições adequadas de aprendizagem com o apoio complementar da Educação Especial, na prática, ainda existem muitos problemas que podem ter raízes no modelo ainda existente de formação de professores. Ajustes foram realizados, mas, essencialmente, os cursos de formação de professores permanecem fundamentados em uma visão conservadora, sob a qual o professor ensina as mesmas coisas, em um mesmo tempo, em um mesmo local para um grupo de alunos que, nessa lógica, deve se comportar da forma mais próxima e homogênea possível. Em algumas situações, as especificidades apesar de serem reconhecidas, não são respeitadas.

É o caso de alunos com surdez, usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras), que têm condições linguísticas diferentes daquelas apresentadas por ouvintes, cujas especificidades perpassam pelo direito ao uso da Libras como língua de instrução para acesso ao currículo (BRASIL, 2006), de forma a garantir a apropriação de conhecimentos no contexto escolar. O direito a educação bilíngue previsto para esse alunado, não tem sido efetivamente assegurado nas redes de ensino.

Dentre os fatores que corroboram para isso, a formação docente ainda não foi suficientemente sistematizada para o atendimento às especificidades dos diferentes perfis linguísticos apresentados pelos alunos surdos, em especial, a que considera a perspectiva bilíngue.

Considerando as incoerências entre as concepções sobre educação bilíngue que orientam as ações educacionais com alunos surdos e as propostas de formação docente para consolidação dessas ações no contexto educacional inclusivo, pretendeu-se aqui problematizar como tem sido compreendida a educação bilíngue para surdos bem como as possibilidades de formação docente para atuação em tal perspectiva.

Dilemas conceituais e legais na consolidação da educação bilíngue para surdos: implicações na formação docente

Frente ao questionamento anteriormente mencionado e ao objetivo anunciado, nos interessa, particularmente, problematizar as incoerências entre as concepções sobre educação bilíngue que orientam as ações educacionais com alunos surdos e as propostas de formação docente para consolidação dessas ações, preconizadas no cenário nacional, como dilemas implicados na sistematização da educação bilíngue para surdos, na medida em que parecem demarcar o desencontro entre as políticas públicas e/ou dispositivos legais vigentes, as propostas de formação inicial de professores e a realidade educacional.

Para tal, nos reportamos, especificamente, aos desencontros engendrados no discurso sobre esses aspectos contidos no Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) e na PNEEPEI (BRASIL, 2008). Particularmente no que se diz respeito à educação bilíngue, enquanto o referido decreto recomenda a sistematização da educação bilíngue para surdos e apresenta duas possibilidades para tal sistematização na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: a classe bilíngue, no ensino regular, e a escola bilíngue, a PNEEPNEI sistematiza a apropriação de conhecimentos, por esses alunos, na classe regular com o apoio complementar do AEE, no contraturno, respectivamente.

Corroborando essa recomendação, o Decreto nº 7.611/2011 (BRASIL, 2011) dispõe, em seu Artigo 1º, Inciso VIII, § 2º, determina que “No caso dos estudantes surdos e com deficiência auditiva serão observadas as diretrizes e princípios dispostos no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005”.

Ocorre que, desde a promulgação do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), nem a escola bilíngue e nem a classe bilíngue no ensino regular se encontram sistematizadas, no sistema educacional brasileiro, como modelos educacionais na perspectiva bilíngue. É fato, pois, que o Brasil encontra-se despreparado para efetivar o uso da Libras como língua de instrução de alunos surdos, tanto no que diz respeito à interlocução em Libras, quanto ao ensino dessa língua, embora tenha sido oficializada e reconhecida, legalmente, como língua natural dos surdos pela lei n.º 10.436/2002 (BRASIL, 2002), posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Após mais de uma década da promulgação desse decreto, são poucas as experiências práticas exitosas, no território nacional, de adoção de modelos educacionais bilíngues, a exemplo do município de São Paulo (SÃO PAULO, 2011; LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013).

A educação bilíngue, tal como compreendida nesse decreto, visa oferecer aos alunos surdos as condições necessárias de aprendizagem da Libras, possibilita o acesso ao conhecimento, à cultura e às relações sociais, respeitando, ainda, suas condições diferenciadas de aprendizado (metodológicas) e os aspectos culturais e sociais inerentes à surdez (LACERDA; LODI, 2009). Em seu artigo 14, Inciso II, encontra-se a recomendação de “[...] ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos” (BRASIL, 2005).

Tal como apontam Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 68), a Libras

[...] é uma língua visual-espacial utilizada naturalmente em comunidades surdas brasileiras, permitindo expressar sentimentos, ideias, ações e qualquer conceito e/ou significado para estabelecer interações entre sujeitos. A língua de sinais possui todas as características linguísticas de qualquer língua humana natural. Como as demais línguas orais, ela não é universal; ao longo do território brasileiro, apresenta variações que advêm das características regionais, sociais e culturais de cada lugar.

Nessa direção, a Libras, na narrativa do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), é considerada, portanto, fundamental para o desenvolvimento do aluno surdo, uma vez que é por meio dessa língua que “[...] o surdo se constitui, tem acesso aos conhecimentos, constrói sua identidade e se apropria de aspectos culturais de sua comunidade” (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 32). Não caracteriza, portanto, simples gesticulação da língua portuguesa, nem tampouco mímica, mas uma língua que possui

características próprias, sendo estruturada nos diversos níveis linguísticos, como qualquer outra língua.

Na PNEEPEI, na medida em que recomenda que a educação de surdos seja realizada pelo professor da classe comum, no ensino regular, auxiliado pelo intérprete, quando disponível no sistema educacional, com suporte do AEE, no contraturno, frequentemente realizado por um professor especialista não fluente em Libras, parece ser desconsiderado o uso da Libras como constitutiva desses sujeitos. Dessa perspectiva, a Libras parece, então, reduzida à condição puramente instrumental, utilizada nos espaços atendidos na SRM, o que não, necessariamente, caracteriza uma abordagem bilíngue. Isso porque, a presença do intérprete, por si só, na sala regular, não garante o dialogismo necessário à apropriação de conhecimentos, por parte do aluno surdo.

A esse respeito, Lodi (2013, p. 55) reitera que,

[...] a Política, ao orientar sobre a educação de alunos surdos, não deixa claro qual língua deverá ser utilizada pelo professor nas salas de aula inclusivas (língua portuguesa ou Libras), desconsiderando o fato de ser impossível o uso de ambas concomitantemente. Infere-se, pelo discurso utilizado, que a língua portuguesa em sua modalidade oral seja aquela utilizada pelo professor, a língua de interlocução nas salas de aula, logo aquela responsável pela mediação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Lodi (2013, p. 55), ao problematizar tal aspecto, chama a atenção para o “[...] fato de estar previsto o serviço de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa para todos os níveis educacionais, sem diferenciação dos processos específicos relacionados ao período de desenvolvimento de linguagem em Libras pelos alunos”. Essa autora, ao esclarecer que crianças surdas podem ter o processo de apropriação da Libras como primeira língua estendido até os anos iniciais do ensino fundamental, por serem, em sua maioria, filhas de pais ouvintes, menciona que, “[...] uma vez que possibilitar esse processo em Libras por meio de tradutores e intérpretes de Libras/língua portuguesa e/ou por intermédio de professores que não são usuários da Libras” é uma importante questão a ser considerada e sequer é mencionada na PNEEPEI.

Giroto, Pinho e Martins (2016) acrescentam, ainda, que é preciso considerar a apropriação da língua portuguesa como segunda língua para os surdos usuários da

Libras. Desconsiderar tal prerrogativa como conteúdo na formação docente parece colaborar para manter as condições insatisfatórias de escolarização desse alunado.

Quanto à formação docente para atuação com surdos, o Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005) prevê a criação de cursos superiores em pedagogia bilíngue Libras/português. A perspectiva é a de que o profissional graduado nesse tipo de curso se qualifique para atuar como professor bilíngue de surdos e ouvintes, na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, assim como para atuar na gestão escolar.

Conforme previsto nesse decreto, em seu Artigo 5º, a formação docente para ensino de Libras na educação infantil e no ensino fundamental (séries iniciais) "[...] deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue". Constata-se, portanto, que a formação do professor bilíngue deve ocorrer em cursos de pedagogia, sendo que a Libras e a língua portuguesa escrita constituem as línguas de instrução. Entretanto, essa legislação não dispõe sobre as especificidades ou particularidades dessa formação.

Apesar de haver legislação que subsidia a educação bilíngue para os alunos surdos, a PNEEPEI (BRASIL, 2008), por sua vez, corroborada pela Resolução nº 4/2009 (BRASIL, 2009), preconiza a formação docente para a atuação junto ao público-alvo da educação especial, o que inclui o aluno surdo, para a oferta do AEE nas SRM, em curso de Pedagogia complementada pela formação *lato sensu*, em cursos de especialização, na área da Educação Especial.

Nesse sentido, Giroto, Pinho e Martins (2016) reconhecem que os cursos de especialização na área de Educação Especial não têm se constituído como *locus* de formação em Libras, de modo que é impossível tornar fluentes nessa língua os especialistas formados nesses cursos. Destacam os avanços e conquistas obtidos por meio da implantação da disciplina de Libras em cursos de formação de professores, incluindo-se as licenciaturas e cursos de Pedagogia, particularmente no que diz respeito à disseminação dessa língua. Entretanto, questionam as contribuições de uma única disciplina de Libras na formação docente, conforme a recomendação contida no Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), uma vez que defendem que apenas uma única disciplina não é suficiente para preparar futuros professores para a atuação com alunos surdos nas etapas iniciais da escolarização, pois além de não terem a fluência necessária para tal, os processos de ensino e aprendizagem possivelmente sofrerão prejuízos.

Considerando que o professor bilíngue atuará na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, tendo como uma das funções o ensino de Libras e do português escrito para alunos surdos, questionamentos têm acompanhado as recomendações propostas nesses dispositivos, quando se leva em conta a perspectiva da educação inclusiva: alunos ouvintes frequentarão, de fato, classes bilíngues na escola regular? A escola bilíngue se sobrepõe à classe bilíngue no ensino regular como possibilidade mais apropriada para que o aluno surdo se desenvolva e se aproprie dos conhecimentos culturalmente veiculados na/pela escola? Como essas duas possibilidades educacionais podem se constituir em respostas aos distintos modos de apropriação do conhecimento, por parte de alunos surdos, quando a sala regular, com suporte do AEE, parece ter assumido a resposta predominante do sistema educacional para a educação desses alunos?

Em relação à escola bilíngue, vale ressaltar que o “[...] problema que pode derivar para a pessoa surda é o sentimento de que apenas “lá”, na escola, entre iguais, é que se pode existir” (ANGELUCCI; LUZ, 2010, p. 41). Tal situação parece ser incompatível com os princípios que norteiam a educação inclusiva, no que diz respeito à ideia de convivência na/com a diversidade. Entretanto, parece plausível se for considerada a ideia de que demandas educacionais diferentes exigem respostas diferentes e, portanto, um contexto com caráter inclusivo deve dispor de diferentes possibilidades que garantam a todos os alunos o acesso e qualidade à educação.

Nesse contexto, é importante uma análise mais criteriosa sobre a questão apresentada. Não se trata de criticar a proposta em si, da escola ou mesmo da classe bilíngue no ensino regular, mas a maneira como essa proposta vem sendo discutida no meio acadêmico. Do mesmo modo que a formação do pedagogo que atua na sala regular com alunos surdos, cujo suporte ao processo de escolarização ocorre na SRM, e que tem em sua formação apenas uma disciplina de Libras é passível de questionamentos, a formação do pedagogo bilíngue também esbarra em uma série de aspectos que precisam ser considerados.

Há que se levar em conta, a respeito da formação do professor que irá atuar na classe bilíngue no ensino regular e/ou na escola bilíngue, aspectos, tais como: possibilidades efetivas de ensino e apropriação de conhecimentos na escola ou mesmo na classe bilíngue, sob a regência de um professor surdo que alfabetizará alunos surdos e ouvintes; condições metodológicas nesses contextos bilíngues para alfabetização de alunos ouvintes; profissionais necessários para o funcionamento desses contextos

bilíngues; condições de formação docente para atuação em tais contextos; perfil de cursos atualmente oferecidos no âmbito do ensino superior para a formação docente na perspectiva bilíngue; condições efetivas desses cursos para a formação docente bilíngue qualificada para atendimento das especificidades do aluno surdo e do aluno ouvinte, dentre tantos outros aqui não tematizados, que precisam ser levados em conta principalmente quando se trata da atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Pedagogia Bilíngue: desafio para a formação docente

Sobre a formação do professor em curso de pedagogia bilíngue, Giroto, Pinho e Martins (2016) ressaltam que é preciso ter cautela sobre os equívocos que podem ocorrer, ao se valorizar demasiadamente a Libras, em detrimento da valorização dos conteúdos pertinentes a um curso de pedagogia. Assim, não basta apenas garantir a utilização da Libras como língua de instrução, mas também a formação teórico-metodológica necessária ao exercício da função de professor da educação infantil e de professor alfabetizador que atua nas séries iniciais do ensino fundamental I.

Cicilino (2017, p. 47), num estudo realizado acerca de um curso de pedagogia bilíngue, considerado referência nacional, observou um aspecto interessante: os modos como tal curso foi nomeado. Nas documentações analisadas sobre tal curso, identificou as expressões “Curso de Pedagogia”, “Curso Bilíngue de Pedagogia” e “Curso de Pedagogia Bilíngue”. Chamou a atenção para as implicações nos sentidos atribuídos à expressão bilíngue, pois “[...] a falta do termo “bilíngue” pode vir a justificar, por exemplo, o despreparo tanto dos professores, quanto da instituição para trabalhar na perspectiva bilíngue de fato”. Conforme aponta essa autora, o emprego dessa expressão antecedendo a expressão Pedagogia, por sua vez, “[...] pode causar distorção conceitual quanto às línguas envolvidas no processo de educação bilíngue”. Tais divergências precisam ser consideradas, pois podem ocasionar equívocos e levar ao entendimento de que na proposta do curso prevalece a ideia de que, para ser considerado bilíngue, bastaria ter a Libras como uma língua de instrução e o português escrito como segunda língua. Com certeza a Libras é importante como língua de instrução, mas não é suficiente.

Há que se considerar que as propostas de formação de professores em pedagogia bilíngue precisam garantir que o egresso desse curso se torne apto para exercer as

funções de um pedagogo bilíngue e, ao mesmo tempo, devem assegurar, para além do domínio da Libras, a apropriação dos demais conhecimentos inerentes à formação de professores. Afinal, tal profissional poderá exercer sua função como professor junto aos alunos surdos e, também, ouvintes tanto da educação infantil, quanto do ensino fundamental I, além da gestão. Nesse contexto, além da Libras, seria necessário conhecer as diferentes abordagens teórico-metodológicas, estratégias e recursos pedagógicos, bem como avaliar pedagogicamente os alunos.

Mas seria possível materializar, de fato, um curso que trabalha todos os conteúdos pedagógicos previstos para o futuro educador ensinar toda a diversidade de alunos e, também, considerar a especificidade linguística do surdo? Ou deveria se constituir numa proposta mais específica incorporando conhecimentos que abarcam a cultura surda, entendendo que é um curso que atende ao alunado surdo, o que incluiria, tanto em relação ao conteúdo quanto à sua estrutura, considerar a questão da surdez e a atuação apenas de professores surdos? Em síntese: um curso de pedagogia é capaz de formar o professor (de forma geral) e, ao mesmo tempo, o professor bilíngue?

Aí que se concentra um aspecto que precisa ser questionado: a proposta educacional inclusiva quando garante ao surdo uma educação baseada na perspectiva bilíngue, refere-se, apenas, ao fato de o professor da classe ser fluente em Libras? Nessa mesma direção, a formação do professor que atuará com o aluno surdo, ou seja, os cursos que qualificam os futuros professores de surdos, ao usarem e/ou ensinarem a Libras para seus graduandos, estão garantindo-lhes uma formação na perspectiva bilíngue?

E ainda: Será que o desafio da implantação da perspectiva educacional bilíngue para surdos, resultado de luta e conquista histórica da comunidade surda, resume-se ao uso e oferecimento da Libras, seja no momento da formação do educador, seja durante as aulas nas escolas e classes que atuam com surdos? Ao professor que irá atuar com alunos surdos, bastaria ter o domínio da Libras para estar qualificado para ser regente de sala em escolas bilíngues e, ao aluno surdo, bastaria estar em uma sala com um professor fluente em Libras para ter garantido sua educação na perspectiva bilíngue?

A situação é bem complexa. Talvez uma condição ideal fosse um curso de pedagogia bilíngue oferecido por professores surdos, no entanto, essa ainda não é uma realidade possível, devido, entre outros fatores, à falta de profissionais surdos qualificados no mercado de trabalho.

Considerações finais

Os cursos de pedagogia, de modo geral, recebem críticas relacionadas às suas condições para promover uma formação básica consistente e coerente com a realidade educacional atual, ou seja, não conseguem preparar adequadamente o professor para atuar em um sistema educacional organizado na perspectiva da educação inclusiva.

Diante desse quadro, para atender às necessidades educacionais advindas da diversidade dos alunos atualmente presente nas escolas, os cursos de formação inicial precisam sofrer mudanças significativas. Afinal, os novos desafios enfrentados são imensos.

No caso específico da educação do aluno surdo que tem como língua de instrução a Libras, conforme se pretendeu demonstrar aqui, a situação é ainda muito mais complexa. Apesar de as normativas legais vigentes garantirem a ele o direito de frequentar escolas e/ou classes de educação bilíngue, ainda não há clareza na forma como se organizam tais modelos de ensino e nem como seria a formação dos formadores, ou melhor, como deveria ser um curso de pedagogia que prepara o futuro professor do aluno surdo.

A legislação é clara quando aponta que esse alunado passou a ter o direito de realizar todo o seu processo educacional baseado em duas línguas: na Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e na língua portuguesa, na modalidade escrita. Entretanto, ao se materializar essa orientação legal tanto no âmbito do ensino para o aluno surdo, quanto no âmbito da formação do professor, constata-se o nível de complexidade da proposta. Isso porque a proposta bilíngue traz implicações significativas para a organização da classe e/ou escola bilíngue, bem como para os cursos de formação inicial de professores.

Cientes das singularidades linguísticas apresentadas pelos alunos surdos e atendendo ao que propõe o modelo bilíngue de educação, entendemos que os professores que atuam com surdos deverão, necessariamente, ser fluentes em Libras. Cursos de formação inicial denominados de Pedagogia Bilíngue ou, ainda, cursos Bilíngues de Pedagogia, passaram a ter a incumbência de capacitar seus professores a promover o processo de ensino e de aprendizagem tendo como base a Libras. O uso e o oferecimento da Libras no processo de escolarização do surdo e nos cursos de formação de seus professores tornaram-se elementos cruciais que fundamentam o direito à educação inclusiva para esse grupo de alunos.

Esse fato é positivo, mas precisa ser ponderado. Afinal, a Língua de Sinais, com certeza, constitui-se em um elemento essencial para consecução de uma proposta bilíngue, todavia, apesar de necessária, não é suficiente. A formação do professor na perspectiva bilíngue deveria abarcar também toda a questão da cultura surda, da alfabetização do surdo, da história da educação e dos movimentos sociais surdos, da organização e funcionamento das escolas e classes bilíngues. De forma complementar, o ambiente educacional bilíngue, tanto nas classes quanto em escolas para surdos, deveria prever o uso de metodologias, estratégias e recursos pedagógicos tendo como base a pedagogia visual.

Diferentemente disso, se o bilinguismo for entendido de forma restrita, apenas como a inserção do uso da Libras, bastaria exigir do curso de pedagogia, da classe ou mesmo da escola, a presença do intérprete de Libras. Essa compreensão reducionista, de alguma forma, deturpa e desconfigura a proposta educacional bilíngue para surdos. Simplifica e descaracteriza a pedagogia bilíngue distanciando-a dos ideais e princípios de uma educação inclusiva que garante, de forma equitativa, as mesmas oportunidades de aprendizagem para todos. Essa forma limitada de compreensão pode, inclusive, reproduzir a lógica da exclusão.

Considerando que propostas de cursos de pedagogia bilíngue estão em funcionamento, bem como em expansão, e que classes e escolas bilíngues estão sendo implantadas, ainda que de modo incipiente, é urgente a discussão e reflexão sobre a qualidade desses modelos de formação e de ensino. Afinal, a educação bilíngue como possibilidade para a efetivação da inclusão educacional do surdo, se constitui num caminho novo que nos convida a enfrentar grandes e intrigantes desafios. Vamos pensar a respeito!

REFERÊNCIAS

ANGELUCCI, C. B.; LUZ, R. D. Contribuições da escola para a (de)formação dos sujeitos surdos. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 35-4, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília: A Secretaria, 1997.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1/2006, de 15 de maio de 2006. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 20 ago. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 25 out 2018.

BRASIL. **Decreto nº. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 25 out 2018.

CICILINO, J. E. M. **Políticas de formação de professores na perspectiva bilíngue – o caso do INES**. 2017. 106p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017.

GIROTO, C. R. M.; CASTRO, R. M. A formação de professores para a Educação Inclusiva: alguns aspectos de um trabalho colaborativo entre pesquisadores e professores da Educação Infantil. **Rev. Educ. Espec.**, Santa Maria, v. 24, n. 41, p. 441-452, 2011.

GIROTO, C. R. M.; PINHO, G. G.; MARTINS, S. E. S. O. M. A disciplina de Libras na pedagogia: em análise a formação do formador. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (Org). **Educação inclusiva: em foco a formação de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016, p. 153-171.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. **Rev. Educ. Espec.**, v. 2, p. 345-356, 2010.

LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C.B.; LACERDA, C.B.F. **Uma**

escola duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 11-32.

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

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, 2013.

PEDROSO, C. C. A. Os Cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo e a formação do professor na perspectiva da Educação Inclusiva: o que indicam as matrizes curriculares. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. (Org). **Educação inclusiva:** em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016, p. 33-58.

POKER, R. B.; FERNANDES, J. J.; COLANTONIO, S. Inclusão e Formação de Professores: Análise dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Pedagogia da Universidade Federal de São Carlos, Universidade Federal de Santa Catarina e Universidade Estadual Paulista. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. de O.; GIROTO, C. R. M. (Org). **Educação inclusiva:** em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016, p. 59-76.

POKER, R. B.; MARTIN, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. **Educação inclusiva:** em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica. Marília: Oficina Universitária, 2016.

SANTOS, L. F. S.; CAMPOS, M. L. I. L. Educação Especial e Educação Bilíngue para surdos: As contradições da inclusão. In: ALBRES, N. A.; NEVES, S. L. G (Org). **Libras em estudo:** política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013, p. 13-38.

SÃO PAULO. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS na Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 22 nov. 2011

UNESCO. **Conferência Mundial de Educação para Todos.** Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: março de 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 20 ago. 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Como referenciar este artigo

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; POKER Rosimar Bortolini. Pedagogia Bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 778-793, 2018. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11912

Submetido em: 30/10/2018

Aprovado em: 15/11/2018