

O(s) lócus da oferta da educação bilíngue para surdos segundo os planos estaduais e distrital de educação

The offer locus of the bilingual education to deaf people according the state and district education plans

Rubia Carla Donda da Silva¹

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp)
rubica.donda@gmail.com

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins²

Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (Unesp)
sandra.eli@unesp.br

Resumo: Na estratégia 4.7 do Plano Nacional de Educação (PNE-2014), *as escolas e classes bilíngues e as escolas inclusivas* são estabelecidas como lócus da oferta da educação bilíngue para surdos. Esta pesquisa, de caráter documental, busca identificar como as referidas definições estão fixadas no âmbito dos respectivos Planos Estaduais e Distrital de Educação (PEEs e PDE). As análises ancoram-se, sobretudo, nos constructos de Stephen Ball acerca do processo de recontextualização de políticas educacionais. Em diálogo com o PNE, os PEEs e o PDE evidenciam um campo vivo de embates por significados na arena das políticas educacionais para surdos, no Brasil. Como resultado deste embate, os Planos de Educação investigados acomodam múltiplas definições de lócus para a oferta da educação de surdos, oportunizando pensar nos modos de organização educacional que melhor correspondam às necessidades desses estudantes.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; Surdos; Planos de Educação.

¹ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília). Atua como Professora de Educação Básica I pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

² Doutora em Educação. Professora assistente no Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília).

Abstract: The strategy 4.7 of the Nacional Plan for Education (NPE-2014), *the schools and the bilingual classes* and *the inclusive schools* are established as offer locus of the bilingual education to deaf people. This research, with documentary character, aims to identify how these definitions are established in the ambit of the respective State Education Plans and District Education Plan (SPEs and DPE). The analyses are based, mostly, in the discussion by Stephell Ball about the recontextualization process of education policies. In dialogue with the NPE, the SPEs and the DPE show a living field of clashes for meanings in the arena of educational policies for the deaf people, in Brazil. As a result of this clash, the education plans investigated accommodate multiple locus definitions for the provision of education for the deaf people, making it possible to think about the modes of educational organization that best correspond to the needs of these students.

Keywords: Bilingual Education; Deaf people; Education Plans.

Introdução

No cenário brasileiro, o movimento social surdo despontou do movimento das pessoas com deficiência, no momento em que os ativistas surdos perceberam a necessidade específica do seu grupo de reivindicar a cooficialização da língua brasileira de sinais (Libras).

De acordo com Britto *et al.* (2013), após um longo processo de negociações que envolveu diversos saberes e atores, a sanção da Lei nº 10.436 ("Lei da Libras"), em 24 de abril de 2002, foi o coroamento de todas as ações coletivas engendradas pelos polos de latência³ do movimento surdo, em defesa do reconhecimento legal da língua brasileira de sinais.

Outro episódio histórico que antecedeu a sanção da "Lei da Libras" e deu notoriedade à mobilização política da comunidade surda foi o "V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos", em 1999, no qual foram difundidas e discutidas proposições oriundas de um documento intitulado "A Educação que nós, surdos, queremos" (FENEIS, 1999).

Conforme Fernandes e Moreira (2014), os pressupostos desse documento serviram de referência para a elaboração do Decreto Federal nº 5.626/2005, expedido para regulamentar a Lei nº 10.436/2002. Ademais, fundaram as bases para a proposição de uma política nacional de educação de surdos.

Sob tais ponderações, embora o Decreto nº 5.626/2005 esteja subordinado aos preceitos constitucionais que admitem somente a Língua Portuguesa como língua oficial do Brasil – Artigo 13 da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), os representantes do movimento surdo seguem firmes em suas reivindicações, ancorados nas prerrogativas do referido instrumento legal.

Nessa direção, amparados nos pressupostos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, manifestam a preferência pela oferta da educação bilíngue (Libras e Língua Portuguesa), em *escolas e classes*

³ Os polos de latência referem-se às associações e organizações de surdos, diversas escolas especiais, instituições religiosas, grupos culturais e de pesquisa acadêmica relativos à temática, no Brasil. (BRITTO *et al.*, 2013).

bilíngues, pois compreendem que esses espaços são mais favoráveis ao desenvolvimento do bilinguismo e à inversão das impressões negativas acerca do modo surdo de ser e estar no mundo.

Para o movimento surdo, nas *escolas comuns ditas inclusivas*, a condição de não-ouvinte e as línguas de sinais são “pseudo-toleradas” (ALBRES e OLIVEIRA, 2013), porque estão submetidas a uma cultura majoritária indiferente, a qual conserva relações pautadas nas línguas orais e constitutivas da percepção de um mundo exclusivamente ouvinte (LACERDA *et al.*, 2013).

No que diz respeito à oferta da educação bilíngue para surdos, em *escolas e classes bilíngues*, a partir do “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (BRASIL, 2014a, p. 4), fica estabelecido que as *escolas bilíngues* “[...] se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor – aluno.” Quanto aos municípios que não comportam as *escolas bilíngues*, devido à baixa demanda de surdos, tem-se em vista a garantia dos mesmos parâmetros organizacionais das *escolas bilíngues* em *classes bilíngues*, no interior das escolas comuns de ensino regular.

Isso posto, há uma forte objeção do movimento surdo ao modelo de oferta da educação bilíngue defendido pelo Ministério da Educação (MEC), constante no documento da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), dado que o referido documento recomenda a matrícula dos estudantes surdos em *classes comuns*, no interior das escolas comuns e, apesar de considerar a disponibilização do serviço de tradução e interpretação em Libras, em sala de aula,

[...] a organização do conhecimento escolar/acadêmico é pensada a partir da língua oral escrita, e centrado nela, deixando a língua de sinais em um lugar absurdo: o de recurso didático para melhor elucidar o que se quer transmitir. Descaracteriza-se assim, o que é próprio da língua que os constitui. (PELUSO e LODI, 2015, p. 64 – tradução nossa).

Desse modo, a questão central colocada em disputa entre o movimento surdo e o MEC repousa na definição do(s) lócus destinado(s) à oferta da educação bilíngue (FERNANDES e MOREIRA, 2017). À vista disso, os representantes surdos e pesquisadores da área têm instaurado uma polêmica aberta contra a política educacional inclusiva, na tentativa de frear a imposição de um modelo educacional pseudobilíngue para os surdos.

Para eles, na referida política educacional, a Libras é compreendida como instrumento facilitador do aprendizado do português, incluída nos projetos institucionais com presença controlada, com prescrições de horários, atividades formais, sequências preestabelecidas e modelos linguísticos e humanos estereotipados (GUEDES, 2010). E, por essa razão, querem fazer valer a manutenção e/ou criação de *escolas e classes bilíngues*, nas quais a Libras é qualificada como disciplina curricular e promovida a língua de instrução, juntamente com a Língua Portuguesa, em aulas mediadas por professores bilíngues, como disposto no Artigo 22 do Decreto Federal nº 5.626/2005.

Dessas disputas e enfrentamentos, operados por posições discursivas distintas que expressam relações de poder assumidas pelo MEC, em oposição ao movimento surdo, ao se olhar para as propostas fixadas para a oferta da educação de surdos, em nosso país, observam-se maneiras bastante diferentes de compreender a forma como deve ser organizada (LODI e ALBUQUERQUE, 2016; FERNANDES e MOREIRA, 2017).

Assim, ao investigar os textos oficiais que dão suporte à política, identificamos a proposição de ambientes distintos para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos – entre eles: *escolas inclusivas, escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns do ensino regular com presença obrigatória de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e salas regulares* –, o que nos impeliu à necessidade de evidenciar as tendências e desvios que emergem das escolhas realizadas no âmbito dos Planos Distrital e Estaduais de Educação, em relação ao PNE-2014, com a finalidade de problematizar suas consequências, no que concerne ao desenvolvimento de uma política de educação de surdos, no Brasil.

De cunho documental, a pesquisa consistiu no mapeamento dos lócus indicados para a oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos, no âmbito dos sistemas federal, estaduais e distrital de ensino. Para tanto, optamos pela consulta ao atual Plano Nacional de Educação (PNE-2014) e respectivos Planos Estaduais e Distrital de Educação (PEEs e PDE), a fim de problematizar acepções de que as estratégias relativas à oferta da educação bilíngue, contidas nos PEEs e no PDE, se configurem como meras ressonâncias da estratégia 4.7 do PNE-2014, a qual preconiza:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, *em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas*, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência [...] (BRASIL, 2014b, s/p – grifo nosso).

Instigadas pelos pressupostos teórico-metodológicos propostos pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores, para quem há relações dialógicas travadas entre os textos investigados e outros textos que os antecedem e/ou os sucedem (BOWE *et al.*, 1992; BALL, 1994), optamos pela análise das estratégias relativas à oferta da educação bilíngue contidas nos PEEs e no PDE, por intermédio do estabelecimento do diálogo entre elas e a estratégia 4.7 do PNE-2014, assim como com os demais textos a elas associados, uma vez que

[...] o enunciado, enquanto materialidade discursiva, não se fecha em si mesmo, visto que se constitui como tal no interminável diálogo entre discursos já-ditos ou ainda não ditos, abrigando uma multiplicidade de vozes, ou seja, posições ideológicas, que estabelecem entre si relações de acordo ou desacordo, aceitação ou recusa, harmonia ou conflito. (NUNES, 2018, p. 119).

Fundamentado nos preceitos do Artigo 214 da Constituição Federal de 1988, Artigo 8 da Lei nº 9.394/1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e Artigo 8 da Lei nº 13.005/2014, embora os PEEs e o PDE estejam condicionados a corresponder ao PNE-2014, em função do regime de colaboração para a oferta da educação no Brasil, Ball (1994) pondera que as políticas educacionais não podem ser tratadas em termos de generalidades, pois os enunciados contidos em cada texto são fragmento de um embate ininterrupto no qual os discursos são retrabalhados, aperfeiçoados e recriados, para atender aos interesses fundantes oriundos das localidades e contextos específicos em que se inserem.

Ademais, Ball (1994) assevera que os textos que representam a política não são necessariamente claros, fechados ou completos, pois acomodam vozes contraditórias colocadas em disputa. Nesse sentido, o autor propõe ao pesquisador que, ao estabelecer a relação dialógica com e entre os textos das políticas educacionais, localize as contradições presentes entre as vozes que permeiam esses textos.

Para Souza e Lippe (2012, p. 22), ainda, adentrar a seara das contradições é o que permitirá ao pesquisador evidenciar “[...] um campo vivo de lutas entre uma certa forma de regulamentação de Estado e uma ativa movimentação daqueles que querem criar fissuras nessa lógica e, quiçá, rompê-la.”

Sob tais ponderações, ao eleger os atuais Planos Nacional, Estaduais e Distrital de Educação (PNE, PEEs e PDE) como objeto da nossa investigação, na próxima seção, apresentaremos as descobertas que emergiram da interlocução firmada entre esses documentos e demais instrumentos legais a eles associados, no que tange à definição do(s) lócus para a oferta da educação bilíngue aos estudantes surdos.

No tocante a essa apresentação, ficará evidente que a opção pelas *escolas inclusivas* como lócus da oferta da educação bilíngue para os estudantes surdos é prevalecente e que tal escolha tem intrínseca relação com a compreensão de que o referido contexto privilegia a concretização da proposta educacional inclusiva.

Por outro lado, demonstraremos que, ao suprimirem a indicação das *escolas inclusivas* e privilegiarem as premissas do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 e *as escolas bilíngues* ou *as escolas e classes bilíngues* como lócus da oferta da educação bilíngue para os estudantes surdos, o Plano Distrital de Educação e os Planos Estaduais de Educação do Acre, Maranhão, Piauí, Rio Grande do Sul e Roraima se desviam da tendência nacional, oportunizando-nos questionar os fundamentos e meios que promovem a manutenção da supremacia da Língua Portuguesa sobre a Libras, e a vantagem de ser ouvinte em relação à constituição do ser surdo, na conjuntura do sistema educacional brasileiro.

Os lócus da educação bilíngue na trama dos discursos oficiais

Ao estabelecer a interlocução entre documentos nacionais (BRASIL, 1988, 1996, 2008) e documentos internacionais produzidos por agências multilaterais (UNESCO, 1990, 1994, 2001; ONU, 1993), Lodi (2014) constatou que a supressão de alguns princípios contidos nos documentos internacionais gerou inconsistência nas políticas educacionais inclusivas direcionadas aos estudantes surdos, no âmbito do sistema educacional brasileiro.

Em suas análises, a autora pondera que, ao mesmo tempo que as “Normas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência” (ONU, 1993) e a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) concebem a particularidade linguística dos surdos, de modo a contemplá-los com a oferta da educação bilíngue, em escolas ou em classes específicas, as quais possibilitem o ensino em língua de sinais e considerem suas diferenças culturais na organização curricular, também preveem a educação de todos os alunos, sem distinção, nas escolas comuns de ensino comum.

Para Lodi (2014), na medida em que a “Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural” (UNESCO, 2001) considera os surdos como um grupo sociocultural e uma minoria linguística,

[...] se entende que a educação de e para surdos deva respeitar a língua de sinais, sua intrínseca relação com os aspectos socioculturais, sua caracterização como grupo minoritário

e a imprescindível participação das comunidades surdas, membros de referência linguística, social e cultural. (LODI, 2014, p. 275 – tradução nossa).

Todavia, Ball (2001) afirma que, no processo de recontextualização das políticas internacionais para o contexto nacional, ou seja, na transferência dos textos e discursos de uma instância para a outra, são potencializados e incorporados nos textos oficiais das políticas locais os enunciados dos textos das políticas globais que contemplam interesses específicos dos Estados-nação.

Assim, constatamos que, ao recontextualizar os tratados das políticas internacionais, buscando não ferir os preceitos constitucionais, o Estado brasileiro manteve a circunscrição da surdez ao paradigma da deficiência e, portanto, da Educação Especial. Por consequência, no documento sobre a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), bem como na Lei nº 12.796/2013, que dá nova redação à Lei nº 9.394/1996 – “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (LDBEN), elencou as escolas comuns da rede regular de ensino como lócus preferencial para a inclusão desse público-alvo.

Desde então, estudantes surdos

[...] estão sendo incluídos em escolas para ouvintes e, como consequência, sua língua e cultura não estão sendo consideradas e, por sua vez, passam por um processo de colonização frente a língua e a cultura majoritária dos ouvintes, falantes do português. (LODI, 2014, p. 277 – tradução nossa).

No entanto, o Decreto nº 5.626/2005 (outro documento federal oficial que trata especificamente da educação de surdos) reconhece que as pessoas surdas compreendem e interagem “[...] com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005, s/p) e, por esse motivo, indica que a educação de surdos deva realizar-se em Libras.

Nessa direção, o referido instrumento legal determina:

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*. (BRASIL, 2005, s/p – grifos nossos).

Desses termos emerge uma compreensão distinta acerca da inclusão do estudante surdo, pois deixam evidente que somente por meio da educação bilíngue para surdos, organizada e planejada a partir de espaços que priorizem a Libras, será possível transpor a lógica da exclusão e da incapacidade, constantes em nossa sociedade, e tornar a escola um lugar verdadeiramente inclusivo (LODI, 2014).

Como consequência disso, os documentos também divergem na proposição dos lócus de oferta da educação bilíngue. Se, por um lado, o Decreto nº 5.626/2005 prevê a disponibilização de *escolas e*

classes bilíngues para a escolarização dos surdos matriculados no sistema federal de ensino, por outro, a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008) preconiza o ingresso de alunos surdos, juntamente com seus pares, *em turmas comuns na escola regular*.

A propósito do disposto, Stürmer (2015) aponta que, ao atuar como porta-voz dos interesses do movimento surdo junto ao Estado, a FENEIS rebate o discurso inclusivo proferido pelo MEC, o qual privilegia o ingresso dos surdos nas escolas comuns.

Segundo Stürmer (2015), ainda, por meio da "Carta-denúncia dos surdos falantes da Língua de Sinais Brasileira (Libras) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela SECADI", expedida em 2011, os representantes do movimento surdo argumentam que as *escolas e classes bilíngues* não se caracterizam como escolas e classes especiais, excludentes ou segregativas. Pelo contrário, são os espaços sob os “[...] quais se realiza a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva no sistema educacional geral.” (FENEIS, 2011).

Fruto desse embate, acionado “[...] por posições discursivas, que expressam relações de poder assumidas pelo Ministério da Educação (MEC) em oposição ao movimento surdo” (FERNANDES e MOREIRA, 2017, p. 129), o PNE-2014 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) preconiza a garantia da oferta de educação bilíngue aos alunos surdos, *em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas* (BRASIL, 2014b).

Ao analisar a proposta enunciada na estratégia 4.7 do PNE-2014, observamos a indicação de lócus distintos, o que denota que a acomodação dos pontos de vista divergentes, presentes nos documentos que abordam a educação de surdos, no Brasil, sustentou embates e disputas entre a FENEIS e o MEC, nos processos negociais relativos à definição da oferta da educação bilíngue e culminou na acomodação de duas formas bastante divergentes de se compreender a forma como a educação bilíngue deva ser organizada, nos sistemas educacionais federais.

Explicita a nota de esclarecimento da FENEIS, publicada em setembro de 2013:

Vejamos os três espaços educacionais:

- escolas bilíngues (onde a língua de instrução é a Libras e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua, mediada pela língua de instrução, Libras; essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação por intérpretes e sem a utilização do português sinalizado. Os alunos não precisam estudar no contraturno em classes de Atendimento Educacional Especializado – AEE, dado que a forma de ensino é adequada e não demanda atendimento compensatório);
- as classes bilíngues (que podem ocorrer nos municípios em que a quantidade de surdos não justificar a criação de uma escola bilíngue específica para surdos) podem existir na mesma edificação de uma escola inclusiva;
- 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).

Vale lembrar que a estratégia 4.7 do PNE-2014 está respaldada pelo art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e arts. 24 e 30 da “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009).

No que tange à observância aos termos da *Convenção*, Souza e Lippe (2012) afirmam que a opção pelas *escolas inclusivas* não contraria o Artigo 24, porque, ao empregar o termo “adaptações razoáveis”, o decreto autoriza os “Estados Partes” a providenciar modificações e ajustes necessários e adequados ao atendimento dos direitos das pessoas com deficiência, “[...] que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso.” (BRASIL, 2009, s/p).

Sob essa alegação, o Estado brasileiro pode “[...] entender que manter escolas bilíngues para surdos seja um investimento desproporcional quanto ao custeio de classes de atendimento especializado no contraturno do atendimento educacional regular.” (SOUZA e LIPPE, 2012, p. 18).

Ademais, conforme Souza e Lippe (2012), ao equiparar a oferta da educação bilíngue, em *escolas inclusivas*, com a oferta da educação bilíngue, em *escolas e classes de educação bilíngue*, o Estado brasileiro pode inviabilizar a consolidação de uma política educacional bilíngue que dê visibilidade à Libras e à constituição da surdez como diferença linguística cultural, no cenário educacional brasileiro.

Mediante o exposto, vemos que, ao abordar a educação de surdos, os textos oficiais

[...] revelam uma dupla face: constituem táticas do Estado em assimilar o discurso dos surdos para fazê-lo envergar na lógica monolíngue, que tem como língua única o português, como também, são efeitos das lutas articuladas de federações mundiais e nacionais das pessoas surdas, em nome de suas particularidades linguísticas e socioculturais e, portanto, da garantia do direito por espaços educacionais em escolas ou classes específicas que atendam a condição bilíngue implicada na surdez. (SILVA, 2018, p. 81-82).

Isso posto, ao constatar que o compromisso do Estado em assegurar o cumprimento das diretrizes, metas e estratégias do PNE-2014 é legalmente repartido entre os entes federados (BRASIL, 1988, 1996, 2014b), explicitaremos as especificidades locais, pois, apesar de as políticas estaduais e distrital serem, em grande medida, produzidas sob influência da política nacional, estão sujeitas às necessidades, resistências e ponderações que são próprias de cada contexto de produção.

Os lócus de oferta da educação bilíngue segundo os Planos Estaduais e Distrital de Educação (PDE e PEEs): tendências e desvios

Para o desenvolvimento da pesquisa, optamos pela coleta *on-line* dos 27 Planos de Educação. A obtenção dos documentos foi possível, por meio da consulta ao portal “PNE em movimento”⁴, onde estão disponibilizados os *links* que dão acesso direto aos arquivos.

Levando em conta que propomos este estudo com o intuito de identificar em que medida os PEEs e o PDE correspondem ao PNE-2014, no que concerne à indicação dos lócus da oferta da educação bilíngue para surdos, a leitura do PNE-2014 antecedeu a leitura dos PEEs e do PDE coletados.

⁴ Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/> Acesso em: 10/06/2020.

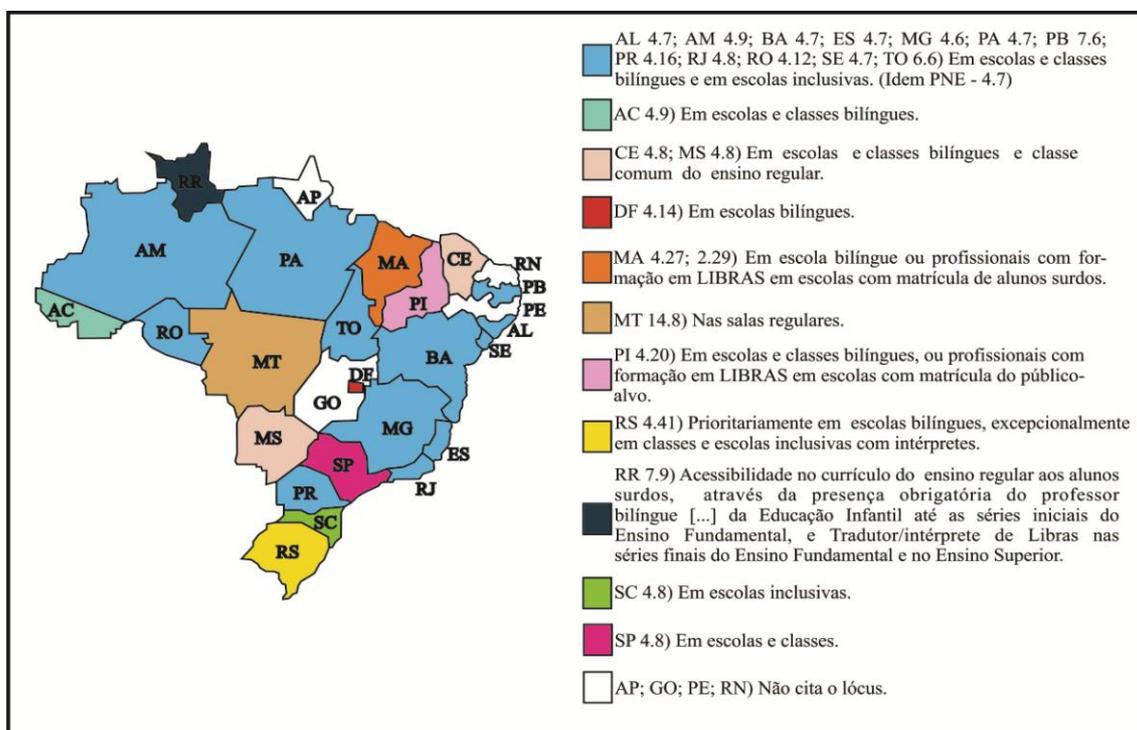
Primeiramente, a estratégia 4.7 do PNE-2014 foi localizada, selecionada e copiada na íntegra para um documento no editor de textos *Word* e, posteriormente, o mesmo procedimento foi realizado com as respectivas estratégias contidas nos PEEs e no PDE coletados.⁵

Com o propósito de ativar o diálogo entre as estratégias do PNE-2014 e respectivos PEEs e PDE, optamos por exibir as indicações dos lócus da oferta da educação bilíngue para surdos em um mapa do Brasil, respeitando a ocorrência e distribuição por estados.⁶

A composição do mapa contou com o auxílio do *software CorelDRAW* – um programa desenvolvido para ilustração e *design* gráfico. Nele, os estados foram desenhados e desagrupados, permitindo o preenchimento por estado com a cor correspondente à legenda. Para a composição das legendas, consideramos somente os excertos indicativos dos lócus, contidos nas estratégias.

Como pode ser observado na figura abaixo, o mapa elaborado evidencia uma variedade de definições pelos sistemas de ensino, mostrando que, no processo de recontextualização do macrocontexto para os microcontextos, as políticas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas por complexos processos de influência, produção e disseminação de textos (BALL, 2001).

Figura 1 - Lócus de oferta da educação para surdos segundo Planos de Educação



Fonte: Adaptado de SILVA (2018).

Em consonância com a estratégia 4.7 do PNE-2014, podemos constatar que 12 dos 27 Planos de Educação investigados mantiveram a opção pela oferta da educação bilíngue para estudantes surdos,

⁵ Registra-se que, até a finalização da pesquisa (dezembro de 2017), as leis dos Planos Estaduais de Educação de Minas Gerais e do Rio de Janeiro não haviam sido sancionadas. Assim, com vistas ao delineamento do panorama nacional, para o desenvolvimento deste estudo, foram incluídos os textos do Projeto de Lei do Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEE-MG) e versão preliminar do Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

⁶ O mesmo procedimento é utilizado por Silva (2018), para a exibição dos dados que integraram sua Dissertação de Mestrado.

em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas (BRASIL, 2014b, s/p). São eles: PEE-AL, PEE-AM, PEE-BA, PEE-ES, PEE-MG, PEE-PA, PEE-PB, PEE-PR, PEE-RJ, PEE-RO, PEE-SE e PEE-TO.

Tal iniciativa não só sinaliza uma posição ativa de concordância dos respectivos entes federados com aquilo que ficou estabelecido no PNE-2014, como também revela uma tendência, demonstrando que parte considerável dos sistemas estaduais de ensino conserva concepções ideológicas e princípios inclusivos contraditórios,

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

Para Silva (2018, p. 204), tais contradições podem incidir “[...] em uma compreensão equivocada de que a educação de surdos pode ser bilíngue e inclusiva se for condicionada à presença do intérprete de Libras nas salas comuns do ensino regular e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno.”

Desse modo, é indispensável enxergar a multiplicidade de propostas explicitadas no mapa da Figura 1, como resultado de uma ação responsiva de discordância em que, no processo de recontextualização da estratégia 4.7 do PNE-2014 para o PEE-AC, PEE-AP, PEE-CE, PEE-DF, PEE-GO, PEE-MA, PEE-MT, PEE-MS, PEE-PE, PEE-PI, PEE-RN, PEE-RS, PEE-RR, PEE-SC e PEE-SP, os respectivos entes federados não tomaram a tarefa de elaboração ou de adequação dos Planos de Educação, como cumprimento da formalidade instituída. Ao contrário, interagiram, interromperam e entraram em conflito com a indicação dos lócus fixada no PNE-2014, colocando em jogo as relações de poder e práticas culturais e forjando alternativas capazes de romper ou de conservar antigas tradições e normas existentes.

Ressaltam Nascimento e Costa (2014, p. 163): “A questão linguística é o principal diferencial de toda proposta de educação a ser ofertada para os surdos, e a oferta de educação bilíngue em Escolas Bilíngues é consequência desse diferencial.” Nesse sentido, a consolidação de uma proposta educacional inclusiva bilíngue

[...] não pode ocorrer de qualquer forma e a qualquer custo, pois não se reduz a qualquer espaço educacional onde se agrupam surdos e ouvintes; não se reduz a qualquer ambiente onde esteja presente um profissional que fez algum curso de Libras e que “tem ou não” fluência em Libras, ou que “tem ou não” domínio do conteúdo a ser traduzido. O simples agrupamento de pessoas diferentes, com características diferentes e com necessidades diferentes não acarreta a inclusão. (NASCIMENTO e COSTA, 2014, p. 163).

Segundo Lodi (2014), em respeito às especificidades linguísticas e, conseqüentemente, ao desenvolvimento dos estudantes surdos, no Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, estão estabelecidas formas diferentes de organização escolar, dependendo do nível de escolarização.

Ao mencionar o inciso I do Artigo 22 do Decreto, a autora (2014, p. 284 – tradução nossa) enfatiza que “[...] os processos educativos, desde a Educação Infantil até o final dos anos iniciais do

nível fundamental (estudantes de seis até dez anos de idade) devem estar sob a responsabilidade de professores bilíngues Libras – português." Prossegue a autora,

Esta determinação outorga à Libras o status de primeira língua para os surdos e, sendo assim, assegura-se que a interlocução entre professores e alunos e, por conseguinte, que a mediação dos processos escolares se desenvolva nesta língua. Se assegura, desse modo, "*o desenvolvimento da linguagem/apropriação da Libras pelos estudantes nos primeiros anos escolares e, por conseguinte, uma sólida base educacional, já que esta se dá em uma língua acessível aos estudantes*" (LODI, 2013, p. 54-55). Isto possibilita realizar uma outra organização educacional nos anos finais da educação básica (estudantes de onze anos em diante): uma educação em escolas bilíngues ou em escolas regulares, com professores licenciados em diferentes áreas do conhecimento que conheçam a singularidade linguística dos estudantes surdos, acompanhados por tradutores e intérpretes de Libras - língua portuguesa (inciso II do Artigo 22). (LODI, 2014, p. 284, grifos da autora – tradução nossa)

Ao efetuar a interlocução entre os enunciados explicitados na Figura 1 e os apontamentos de Lodi (2014), quanto às intervenções previstas no Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, é possível constatar que 19 Planos de Educação assinalam as *escolas bilíngues* como um dos lócus para a oferta da educação bilíngue para surdos. São eles: PEE-AC, PEE-AL, PEE-AM, PEE-BA, PEE-CE, PEE-ES, PEE-MA, PEE-MS, PEE-MG, PEE-PA, PEE-PB, PEE-PR, PEE-PI, PEE-RJ, PEE-RS, PEE-RO, PEE-SE e PEE-TO.

Entretanto, queremos destacar que somente as opções fixadas no PDE, PEE-AC e PEE-RS priorizam as *escolas bilíngues* como espaço de oferta da educação bilíngue, o que potencialmente favorece a arquitetura de uma política inclusiva para os surdos, uma vez que as *escolas bilíngues* podem promover a aproximação e convivência entre eles e proporcionar o fortalecimento e o reconhecimento político da Libras como língua de cultura da comunidade surda (FERNANDES e MOREIRA, 2014).

Entendemos que tal posicionamento está condizente com o princípio da flexibilidade próprio da inclusão, defendido na "Declaração de Salamanca" (UNESCO, 1994), o qual enuncia que diferentes necessidades requerem um tratamento diferenciado e, por vezes, especializado.

Ademais, reiteramos o fato de que a disponibilização de uma escola aberta a surdos e ouvintes, no âmbito dos sistemas públicos de ensino, não garante o bilinguismo aos estudantes, porque, para a educação ser bilíngue, não basta haver um ambiente dividido entre alguns poucos surdos que utilizam a Libras e muitos ouvintes que utilizam a Língua Portuguesa.

Ao contrário, a consolidação de uma proposta educacional inclusiva bilíngue, a qual viabilize a entrada e a permanência dos surdos na escola, exige mudanças que vão desde a contratação de professores bilíngues fluentes na Libras e na Língua Portuguesa, bem como de professores surdos, os quais sirvam de modelos linguísticos para as crianças surdas, e intérpretes de língua de sinais, até algo mais profundo, que altere as bases estruturais e os paradigmas arraigados da concepção inclusivista, que seria converter a Libras em língua de instrução, em aulas abertas a qualquer aluno, desde que se entenda que o ensino será permeado exclusivamente pela Libras, sendo o português ensinado como segunda língua (MARTINS, 2016).

Nesse sentido, apesar de não privilegiar as *escolas bilíngues* como espaço para a oferta da educação bilíngue em Libras e Língua Portuguesa, os PEEs do Maranhão, Piauí e Roraima assinalam a

importância da presença de profissionais com formação em Libras, *em escolas e classes com matrícula de alunos surdos*.

Para ser mais preciso, o PEE-RR fixa a necessidade da presença obrigatória do professor bilíngue, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e do tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental, de sorte a garantir a acessibilidade dos estudantes surdos ao currículo do ensino regular (RORAIMA, 2015). Tal proposição se coaduna com as premissas do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, o qual preconiza o desenvolvimento da linguagem/apropriação da Libras pelos estudantes, nos primeiros anos escolares, sob a tutela de professores que ministram as aulas diretamente em Libras, tendo em vista que a atividade tradutória ainda é algo muito complexo para as crianças (LODI, 2013; MARTINS, 2016).

Ao saber que a atuação de tradutores e intérpretes para acompanhamento dos estudantes surdos, *nas salas comuns do ensino regular*, nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio ou na Educação Profissional, é autorizada pelo Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 (BRASIL, 2005), consideramos oportuno destacar que a preferência por assegurar a oferta da educação bilíngue de surdos em *escolas bilíngues*, assinalada no PDE-DF, faz jus aos termos da Lei Distrital nº 5.016/2013, a qual extrapola as recomendações do Decreto Federal, para franquear o uso da Libras como língua de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica, no âmbito do sistema distrital de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2013).

Discorrendo a respeito da luta histórica do movimento surdo, atuante no Distrito Federal, pela edificação de uma *escola bilíngue* no sistema educacional distrital, Nascimento e Costa (2014) avaliam a "Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito no Distrito Federal", localizada em Taguatinga, como uma síntese do que há muitos anos se tem priorizado como demanda da comunidade surda brasileira, representando o que vem sendo descrito, relatado e analisado nos trabalhos acadêmicos, no campo dos estudos surdos, nas três últimas décadas – 1990, 2000, 2010.

No entanto, embora as escolas de educação bilíngue sejam compreendidas como espaços fundamentais na arquitetura da inclusão dos estudantes surdos, ainda persistem acepções de que, para o sistema educacional ser inclusivo, seja necessário que todos os estudantes partilhem dos mesmos espaços e práticas educacionais (FERNANDES e MOREIRA, 2014; NASCIMENTO e COSTA, 2014).

Aparentando seguir essa lógica, ao transcrever a estratégia 4.7 do PNE-2014 para seus respectivos PEEs, autores responsáveis pelos sistemas de ensino do Mato Grosso, Santa Catarina e São Paulo suprimiram as *escolas e classes bilíngues* dos enunciados, potencializando a preferência pela matrícula dos estudantes surdos nas *salas regulares*, em *escolas inclusivas* e em *escolas e classes*, respectivamente.

Conforme apontado pelo próprio movimento surdo,

[a] chamada sala de aula dita "comum" permanece assim conforme as características gerais dos alunos cuja tipicidade é majoritária; portanto, *ela não é comum a todos os alunos, em suas diferenças e especificidades* [...] isso quer dizer que no turno principal os alunos surdos, bem como os demais que mantêm diferença com relação a essa tipicidade majoritária, devem adequar-se a esta última, com graves prejuízos, no caso dos surdos, para o gozo de seus direitos humanos, linguísticos e educacionais. (FENEIS, 2011, p. 28).

No que tange aos 12 PEEs que conservaram as *escolas e classes bilíngues* e as *escolas inclusivas* como possíveis lócus da oferta da escolarização de surdos, mantendo-se em consonância com o disposto no PNE-2014, Rezende (2016) adverte que o MEC vem realizando manobras para induzir a consolidação do segundo modelo de organização. Assim, quando os gestores dos sistemas de ensino vão realizar o cadastro de dados obrigatórios referentes às suas unidades escolares, no "Sistema Educacenso"⁷, são induzidos a indicar a dupla matrícula dos estudantes surdos em salas comuns do ensino regular e em turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), no contraturno, uma vez que a opção de cadastro em *escolas e classes bilíngues*, bem como da Libras como língua de instrução, não é disponibilizada pelo sistema.

Para Rezende (2016), esse manejo é péssimo para os estudantes surdos, pois lhes retira o direito de terem preservados os espaços linguísticos e culturais de suas comunidades – *as escolas específicas e bilíngues*. Por outro lado, é uma prática lucrativa para os estados e municípios, pois, ao aderirem à dupla matrícula, angariam recursos adicionais para suas Secretarias de Educação.

Nesse sentido, Rezende (2016) aponta que os movimentos da comunidade surda contra os desmontes de ações que visam à consolidação da política nacional de educação bilíngue envolvem lutas constantes. Segundo a autora, uma das demandas atuais consiste na defesa de que a verba do "Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação" (Fundeb) – destinada às redes públicas de ensino, quando há dupla matrícula de estudantes surdos em salas do ensino regular e no AEE, seja canalizada para a disponibilização da oferta de ensino bilíngue (Libras e Língua Portuguesa), em período integral, em escolas bilíngues.

Por não indicarem o(s) lócus da oferta, nas respectivas estratégias relativas à oferta da educação bilíngue para surdos, poderíamos dizer que os envolvidos com a composição do PEE-AP, PEE-GO, PEE-PE e PEE-RN deram abertura para que o fazer bilíngue ganhe

[...] inúmeras interpretações na prática escolar, sendo trilhados por diferentes caminhos, nem sempre favoráveis à entrada da língua de sinais, ou à produção de um currículo efetivamente bilíngue. O que quer dizer que nem sempre a proposta ofertada condiz com as expectativas que os surdos têm sobre a escola bilíngue que desejam e, ainda, a forte presença da Libras nela. (MARTINS e NASCIMENTO, 2016, p. 72).

No entanto, entre os quatro PEEs mencionados, cabe-nos relativizar as opções feitas pelos autores do PEE-AP, pois, embora este não indique as *escolas e classes bilíngues* como lócus de oferta da educação bilíngue para estudantes surdos, menciona observância aos termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005 e dos Artigos 24 e 30 da "Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência" (BRASIL, 2009) e propõe

5.6) Garantir, nos termos do Decreto nº 5.626/2005 (Art. 22) e do Decreto Legislativo nº 186/2008 que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

⁷ O Educacenso é um sistema informatizado de levantamento de dados do Censo Escolar. Ele utiliza ferramentas *web* na coleta, organização, transmissão e disseminação dos dados censitários, evidenciando uma radiografia detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacenso-sp-1181106924>. Acesso em: 10/03/2018.

(Art. 24 e 30), a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como primeira Língua, e na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda Língua, a alunos surdos e alunas surdas ou com deficiência auditiva [...] atentando-se para as especificidades linguísticas e culturais do aluno e da aluna indígena. (AMAPÁ, 2015, s/p).

Considerações finais

Com tudo o que aqui foi destacado, fica claro que, em razão de os interesses entre o movimento surdo e o MEC serem litigantes, a política desenvolvida em torno da educação dos surdos, no contexto brasileiro, acomoda vozes discordantes, em disputa. Desse modo, as dissonâncias discursivas contidas na “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) e na “Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2009), e entre o Decreto nº 5.626/2005 e a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008), refletiram-se na definição de lócus distintos para a garantia da oferta da educação de surdos no PNE-2014.

Neste estudo, evidenciamos que, somados aos interesses e processos negociais locais, tais contradições e ambiguidades repercutiram um hibridismo de propostas, no que tange à definição dos espaços que melhor viabilizam a consolidação da oferta de uma proposta educacional bilíngue para estudantes surdos, estando condicionada aos princípios inclusivos.

Sob tais ponderações, os resultados da pesquisa mostram que a tendência ensejada pelos Planos de Educação investigados, no que diz respeito à intervenção política para o atendimento educacional de estudantes surdos no Brasil, congrega modos de organização díspares, ocasionando a flexibilização da oferta da educação bilíngue de surdos, *em escolas e classes bilíngues* e *em escolas inclusivas*.

Contudo, um exame mais profundo das propostas nos indica que, embora 19 dos 27 entes investigados anunciem a possibilidade de ofertar a educação bilíngue, em *escolas bilíngues*, apenas três deles (PEE-AC, PDE-DF e PEE-RS) privilegiam esses espaços como sendo os mais favoráveis a consolidação de uma proposta bilíngue, capaz de promover o prestígio da Libras e do modo surdo de ser, no cenário educacional brasileiro.

Ademais, é oportuno salientar que, embora não situem a oferta da educação bilíngue exclusivamente em *escolas e classes bilíngues*, o PEE-MA, o PEE-PI e o PEE-RR também preveem medidas condizentes com os termos do Artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005, ao indicarem a presença obrigatória e a atuação de profissionais com formação em Libras, em escolas com matrículas de estudantes surdos.

Não obstante a importância desses profissionais para a concretização de uma proposta educacional bilíngue, não podemos negligenciar o fato de que os tradutores e intérpretes de Libras atuam sobretudo em *escolas inclusivas*, sendo encarregados de garantir o acesso dos estudantes surdos ao conteúdo oral/falado, durante aulas preponderantemente ministradas em português. Em vista disso, a circulação e o conhecimento da Libras ficam restritos aos intérpretes de Libras e aos estudantes surdos, propiciando uma dupla exclusão.

Nessa perspectiva, podemos supor que a consolidação da oferta da educação, bilíngue nos sistemas federal e estaduais de ensino, inclina-se mais para a consumação da inclusão pela instrumentalização da Libras, a qual decorre da efetivação da matrícula dos surdos em *escolas inclusivas*, onde a Língua Portuguesa se estabelece como língua única de instrução e de produção do currículo escolar, enquanto a língua de sinais ocupa a função tradutória permeada pela figura do

tradutor e intérprete, do que pela institucionalização de um ambiente preponderante de aproximação e de convivência entre surdos, nas redes públicas de ensino, o que caracterizaria “[...] uma mudança realmente política, epistemológica e/ou pedagógica de se entender o surdo e sua especificidade.” (ALBRES e OLIVEIRA, 2013, p. 60).

Não é possível afirmar que o modelo educativo seja bilíngue e inclusivo, se não for possibilitado ao estudante surdo penetrar na corrente enunciativa. Assim, a educação bilíngue para surdos, pensada a partir do paradigma da diferença linguística, transcende a presença de intérpretes e o imperativo da tipicidade ouvinte, disposto em classes e escolas comuns supostamente inclusivas, nas quais as relações pautadas numa percepção de mundo exclusivamente ouvinte dissolvem a experiência da surdez.

Referências

ALBRES, Neiva de Aquino; OLIVEIRA, Sonia Regina Nascimento de. Concepções de lingua(gem) e seus efeitos nas conquistas políticas e educacionais das comunidades surdas no Brasil. *In*: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES Sylvania Lia Grespan (org.). **Libras em estudo**: políticas linguísticas. São Paulo: FENEIS, 2013. p. 39-66.

AMAPÁ. **Lei nº 1.907, de 24 de junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação –PEE, para o decênio 2015-2025, e dá outras providências. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/ver_texto_lei.php?iddocumento=58743.

BALL, Stephen John. **Education reform**. A critical and post-structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen John. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem fronteiras**. v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools**: case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, Senado, 191-A, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.Htm.

BRASIL. Decreto n. 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, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

BRASIL. **Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

BRASIL. **Relatório do Grupo de Trabalho designado pelas Portarias nº 1.060/2013 e nº 91/2013**. Subsídios à Política Linguística de Educação Bilíngue –Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEESP, 27 fev. 2014a. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513>

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, DF. 26 jun. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm

BRITTO, 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.

DISTRITO FEDERAL. Lei n.º 5.016, de 11 de janeiro de 2013. Lei que estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal. **Diário Oficial do Distrito Federal**, Brasília, 15 jan. 2013. Seção 1. Disponível em: <http://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaTextoLeiParaNormaJuridicaNJUR273998!buscarText oLeiParaNormaJuridicaNJUR.action>

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 SECADI**. São Paulo: FENEIS, 2011.

FENEIS. **Nota sobre Educação de Surdos na meta 4 do PNE**. Rio de Janeiro: FENEIS, 2013. Disponível em: <https://blog.feneis.org.br/nota-meta-4-do-pne/>

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, Edição Especial n. 2, p. 51-69, 2014.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para estudantes surdos: contribuições ao letramento acadêmico no ensino superior. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 3, p. 127-150, dez. 2017.

GUEDES, Betina S. **Sobre surdos, bocas e mãos: saberes que constituem o currículo de fonoaudiologia**. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; ALBRES, Neiva Albres; DRAGO, Silvana Lucena dos Santos. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 65-80, jan./mar. 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 1, p.49-63, jan-mar. 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Declaraciones de UNESCO, educación de sordos y educación inclusiva: un análisis de la política nacional de educación de Brasil. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, v. 4, n. 2, p. 261-294. nov. 2014.

LODI, Ana Cláudia Balieiro; ALBUQUERQUE, Grazielle Kathleen Tavares Santana de. Sala Libras língua de instrução: inclusão ou exclusão educacional/social? *In*: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa

de; SANTOS, Lara Ferreira dos; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira (Org.). **Escola e diferença: caminhos da educação bilíngue para surdos**. São Carlos: Edufscar, 2016. p. 45-61.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos saberes sob a ótica da filosofia da diferença. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 713-729, jul./set. 2016.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Vinícius. Projeto de escolas-polos bilíngues para surdos: novos desafios para questões antigas. In: LINS, Heloísa Andreia de Matos; SOUZA, Regina Maria de; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro (org.). **Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016. p. 72-82.

NASCIMENTO, Sandra Patrícia de Faria; COSTA, Messias Ramos. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, Edição Especial n. 2, p. 159-178, 2014.

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

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Cláudia Balieiro. La experiencia visual de los sordos: consideraciones políticas, lingüísticas y epistemológicas. **Pro-posições**, v. 26, n. 3 (78), p. 59-81, set./dez. 2015.

REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. PNE e o perfil das escolas bilíngues brasileiras. In: LINS, Heloísa Andreia de Matos; SOUZA, Regina Maria de; NASCIMENTO, Lilian Cristine Ribeiro (org.). **Plano Nacional de Educação e as políticas locais para implantação da educação bilíngue para surdos**. Campinas, SP: UNICAMP/FE, 2016. p. 142-165.

RORAIMA. Lei nº 1008 de 3 de setembro de 2015. Lei que aprova o Plano Estadual de Educação 2014/2024 (PEE) e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado de Roraima**: Boa Vista, 03 set. 2015. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.rr.gov.br/diarios/doe-20150903.pdf>

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Valer e Edua, 2011, p. 17-62.

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.

SOUZA, Regina Maria de; LIPPE, Eliza Marcia de Oliveira. Decreto 6.949/2009: avanço ou retrocesso em relação à Educação dos Surdos? **Calidoscópico**. Unisinos. v. 10, n. 1, p. 12-23, jan/abr. 2012.

STÜRMER, Ingrid Ertel. **Educação bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil**. 2015. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

UNESCO. Organizações das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, Espanha: UNESCO, 1994.

Recebido em: 02/12/2019

Aceito em: 24/06/2020