

<https://doi.org/10.1590/198053145975>

# DESDOBRAMENTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LIBRAS

Kate Mamhy Oliveira Kumada<sup>I</sup>

Rosângela Gavioli Prieto<sup>II</sup>

## Resumo

*O objetivo deste artigo consiste em identificar e analisar os desdobramentos das políticas de educação superior voltadas aos cursos para formação de professores de Língua Brasileira de Sinais na década ulterior ao Decreto n. 5.626 de 2005. A pesquisa documental, pautada nas contribuições da análise de conteúdo, permitiu delinear um panorama da oferta realizada por instituições federais de cursos superiores de Pedagogia Bilíngue e Licenciatura em Letras Libras no período entre 2006 e 2015. Os resultados desvelaram que a educação a distância foi a principal aliada na expansão do número de vagas, embora, no cômputo geral, haja um quantitativo ainda escasso de vagas e cursos superiores para a formação desses profissionais, sobretudo no segmento que abrange a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Denota-se com isso a carência de egressos desses cursos no cenário nacional.*

**LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS • FORMAÇÃO DE PROFESSORES • ENSINO SUPERIOR • DEFICIENTE DA AUDIÇÃO**

## DEPLOYMENT OF THE HIGHER EDUCATION POLICY FOR THE TRAINING OF LIBRAS TEACHERS

### Abstract

*The aim of this article is to identify and analyze the deployment of the higher education policies directed at the training of Brazilian Sign Language teachers in the upcoming decade, under decree 5.626 from 2005. Documentary research, based on content analysis, allowed the outlining of a panorama of the courses offered at federal higher education institutions in Bilingual Pedagogy and a Degree in Libras, from 2006 to 2015. The results revealed that the distance learning modality was the main one linked to the expansion of the number of vacancies. However, in a general estimate, there is still a small number of vacancies and higher education courses for these professionals, especially in the segment that includes early childhood education and the first years of elementary school. This shows the lack of graduates from these courses, in the national scenario.*

**BRAZILIAN SIGN LANGUAGE • TEACHER TRAINING • HIGHER EDUCATION • HEARING IMPAIRED**

<sup>I</sup> Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0002-5278-9782>; [kate.kumada@ufabc.edu.br](mailto:kate.kumada@ufabc.edu.br)

<sup>II</sup> Universidade de São Paulo (USP), São Paulo (SP), Brasil; <http://orcid.org/0000-0003-4013-1163>; [rosangel@usp.br](mailto:rosangel@usp.br)

## DÉPLOIEMENTS DE LA POLITIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DE LANGUE DES SIGNES

### Résumé

*L'objectif de cet article est d'identifier et d'analyser les déploiements des politiques d'enseignement supérieur destinées aux cours de formation d'enseignants de langue des signes dans la décennie qui a suivi le décret 5.626 de 2005 au Brésil. L'analyse du contenu a appuyé la recherche documentaire et a permis de présenter un aperçu de l'offre de cours chez les institutions fédérales supérieures de l'enseignement bilingue et de licence en lettres en langue des signes brésilienne dans la période 2006-2015. Les résultats ont dévoilé que l'éducation à distance a été le principal allié pour l'expansion du nombre de places offertes, mais dans l'ensemble, elles sont encore peu nombreuses bien que les cours d'enseignement supérieur de formation des professionnels, en particulier de l'éducation préscolaire et de premières années du primaire. Il en ressort le manque de diplômés dans le scénario national.*

**LANGUE DES SIGNES • FORMATION DES ENSEIGNANTS • ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR • HANDICAPÉ AUDITIF**

## EVOLUCIÓN DE LA POLÍTICA DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LA FORMACIÓN DEL DOCENTE DE LIBRAS

### Resumen

*El objetivo de este artículo es identificar y analizar la evolución de las políticas de educación superior direccionadas hacia los cursos para formación de profesores de Lengua de Señas Brasileña en la década ulterior al Decreto 5.626 de 2005. La investigación documental, guiada por las contribuciones del análisis de contenido, permitió delinear un panorama de la oferta realizada por instituciones federales de cursos superiores de Pedagogía Bilingüe y Licenciatura en Letras Libras en el período entre 2006 y 2015. Los resultados desvelaron que la educación a distancia fue la principal aliada en la expansión del número de vacantes, aunque, en el cómputo general, haya un número todavía escaso de vacantes y cursos superiores para la formación de estos profesionales, sobre todo en el segmento que abarca la educación infantil y a los años iniciales de la enseñanza primaria. Se denota con eso la carencia de egresados de esos cursos en el escenario nacional.*

**LENGUA DE SEÑAS BRASILEÑA • FORMACIÓN DE PROFESORES • ENSEÑANZA SUPERIOR • DEFICIENTE AUDITIVO**

**A** LEI N. 10.436 (BRASIL, 2002) OFICIALIZOU EM ÂMBITO NACIONAL A LÍNGUA BRASILEIRA de Sinais (Libras) como sistema linguístico das comunidades de pessoas surdas do Brasil, afiançando, por parte do poder público, o uso e a difusão dessa língua. A partir desse marco legal, as instituições escolares passaram a ter a obrigação de se adequar para proporcionar aos alunos surdos o direito a uma educação bilíngue na qual a Libras seja reconhecida e valorizada como sua primeira língua.

Para viabilizar a educação bilíngue aos alunos surdos, o Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005), dentre outras disposições, determinou a inclusão da Libras como disciplina curricular em cursos de graduação e estabeleceu diretrizes sobre a formação do professor de Libras.

Desse modo, conforme o capítulo 2 do aludido decreto, a Libras passou a ser “disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia” (BRASIL, 2005, p. 28), além de se tornar uma disciplina optativa para os demais cursos de graduação e de educação profissional. Essa medida atendeu ao art. 59 da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o qual determina que os sistemas de ensino assegurarão ao alunado da educação especial (o qual os surdos integram)<sup>1</sup>

1 Pela definição da Lei n. 9.394 (BRASIL, 1996), o público da educação especial é constituído por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. É importante esclarecer que, embora a maioria das pessoas surdas não se reconheça com a representação de pessoa com deficiência, para fins legais são agrupadas nessa categoria.

professores com formação específica para prover-lhes atendimento educacional especializado e professores de ensino regular capacitados para atuarem em classes comuns. É válido relembrar que a Resolução CNE/CEB n. 2 (BRASIL, 2001) esclarece que os professores capacitados são aqueles que, em sua formação de nível médio ou superior, tiveram conteúdos que os formaram para atuar com alunos que compõem o público-alvo da educação especial. Sob essa ótica, docentes que tiveram a disciplina de Libras<sup>2</sup> em sua formação inicial são considerados professores capacitados para atender alunos surdos a partir de sua área de ensino, seja ela matemática, geografia, história, etc. Em outras palavras, um professor capacitado com formação, por exemplo, em matemática poderá atuar com alunos surdos em classe comum ou em classes e escolas bilíngue para surdos, ensinando conteúdos curriculares da matemática.

Por sua vez, o ensino da disciplina curricular Libras cabe a outro profissional, cujo perfil de formação e atuação foi subdividido no Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005) em dois segmentos.

Para “o ensino da Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”, a formação exigida consiste no curso de Pedagogia ou Normal (nível superior ou nível médio), “em que a Libras e a Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue” do sujeito.<sup>3</sup> Por outro lado, para atuar na docência de Libras nos anos “finais do ensino fundamental”, “ensino médio” e “educação superior” a formação deve ocorrer por meio de “curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua” (doravante Letras Libras)<sup>4</sup> (BRASIL, 2005, p. 28). Segundo Quadros (2006), para cumprir a decisão legal envolvendo a inserção da disciplina de Libras nos cursos de graduação, inicialmente, deparou-se com a inexistência de docentes qualificados para o seu ensino.

Diante da necessidade de se atender à demanda imediata por essas formações e considerando que os mencionados cursos eram praticamente inexistentes até então, o supracitado decreto estabeleceu um período provisório de dez anos, no qual os profissionais sem a devida formação poderiam ser admitidos para o ensino de Libras mediante a certificação obtida por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (MEC).

No entanto, já a partir de sua publicação, conforme o art. 11 do Decreto n. 5.626/2005, ao MEC foi incumbida a função de promover programas específicos para criação de cursos de graduação para formação de professores surdos e ouvintes habilitados para o ensino da língua de sinais (BRASIL, 2005). Em obediência a essa determinação, é possível contemplar na proposição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Programa Viver sem Limite (doravante

2 Segundo Lippe (2017), por ser uma disciplina, geralmente, ministrada em um semestre e com variação da carga horária (em torno de 30 a 120 horas), ainda não há um consenso das instituições de ensino se a abordagem da Libras deve ocorrer sob um cunho prático ou teórico.

3 No país, a graduação desse segmento é comumente referida na área como Pedagogia Bilíngue.

4 Além da graduação na área, o art. 7º do mesmo decreto faz referência à possibilidade de se obter, por meio do título de pós-graduação em Libras, a formação para o exercício da docência dessa disciplina nos cursos de educação superior.

Programa Viver sem Limite), oficializado por intermédio do Decreto n. 7.612 (BRASIL, 2011), entre suas metas para o período de 2011 a 2014, a ampliação da educação bilíngue no país por meio da criação de 27 cursos de Letras Libras (licenciatura e bacharelado) e 12 cursos de Pedagogia na perspectiva bilíngue (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, haja vista que o período de aceitação do perfil profissional provisório para a docência da Libras se encerrou em 22 de dezembro de 2015, faz-se mister desvelar a realidade sucedida em nosso país para fruição do direito dos alunos surdos a uma educação bilíngue ministrada por profissionais com a formação legalmente referendada. Por essa razão, o objetivo do presente artigo consiste em identificar e analisar os desdobramentos da política de educação superior para formação de professores de Libras durante a década ulterior ao Decreto n. 5626/2005,<sup>5</sup> por meio do mapeamento de editais de ingresso e da análise das condições de oferta dos cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras Libras realizada pelas Instituições Federais de Educação Superior (Ifes). Nessa senda, *a priori* abordaremos o contexto concernente à educação bilíngue para surdos, posicionando com isso nossa fundamentação teórica.

## SITUANDO O ENSINO DE LIBRAS

Durante muito tempo imperou, no cerne da educação de surdos, o discurso da deficiência, autorizado e legitimado pelas práticas oralistas que preconizavam (e ainda preconizam) a normalização e a reabilitação das pessoas surdas sob o enfoque no aproveitamento do resíduo auditivo, no benefício das tecnologias no campo da audiologia, na leitura orofacial, no treinamento da fala, entre outros.

Sob a égide dessa concepção oralista, além de cercear o uso da língua de sinais, o aprendizado da língua oral se sobrepunha aos conteúdos curriculares e, com isso, a escola desempenhava papel semelhante ao de uma “clínica de reparação” para surdos, assumindo “uma pedagogia da correção, da normalização do outro que é diferente” (GESSER, 2012, p. 86). Muitos surdos educados nessa abordagem relatam que durante a experiência escolar tinham suas mãos amarradas, como forma de impedi-los de se comunicarem pela língua de sinais (GESSER, 2012).

De acordo com Albres (2005), o entendimento da língua de sinais como nociva foi, inclusive, sustentado pela primeira proposta curricular nacional para educação de surdos divulgada pelo Ministério da Educação (MEC), em 1979, na qual não era recomendada a língua de sinais, pois alegava-se que ela restringia a expressão de conceitos concretos e prejudicava a aquisição da escrita pelos alunos surdos. A autora complementa que, na década de 1990, o ensino da língua de sinais, ainda não oficializado no país, começou a ser considerado como alternativa pelas orientações do MEC, embora o viés dos documentos ainda retratassem os professores especializados como técnicos e terapeutas de fala, cuja ação

<sup>5</sup> Cumpre explicitar que este artigo apresenta parte dos resultados advindos de uma pesquisa de doutorado em Educação, vinculada ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (KUMADA, 2016).

pedagógica, pautada na filosofia oralista, consistia, essencialmente, em alcançar a aquisição da língua oral.

Segundo Skliar (2016), esse cenário começou a se transformar no Brasil, na década de 1990, quando a representação do surdo e da surdez como deficiente e deficiência, respectivamente, passou a ser produzida por alguns estudiosos e profissionais sob uma nova concepção ideológica calcada, respectivamente, no diferente e na diferença. Nas palavras desse autor, foi um momento que propiciou o fortalecimento de discursos socioantropológicos acerca da surdez, influenciando sobretudo a organização escolar e as práticas pedagógicas dedicadas à educação de surdos.

Assim, o surdo, enquanto sujeito bilíngue tendo reconhecida a Libras como sua primeira língua e a Língua Portuguesa como a segunda língua, se inscreve na concepção de viés socioantropológico, termo que passou a ser difundido na área e conceito ao qual nos filiamos para a construção deste artigo.

No bojo dessa discussão, convém salientar que os argumentos não se restringem ao uso da língua de sinais como aspecto identificatório desse grupo. Em concordância com Lopes (2011, p. 22-23, grifo da autora):

[...] estão implicadas formas de se relacionar, formas de se identificar com alguns e se distanciar de outros, formas de se comunicar e de utilizar a visão como um elo *aproximador* entre sujeitos semelhantes. A surdez, nessa narrativa, é marcada pela presença de um conjunto de elementos que inscrevem alguns sujeitos em um grupo, enquanto que outros são deixados de fora desse grupo.

Seguindo essa análise, são as formas de se comunicar e de vivenciar o mundo por meio das experiências visuais que constituem marcadores identitários das comunidades surdas (LOPES, 2011), não apenas a língua de sinais e, de forma alguma, o caráter biológico. Na verdade, a visão do surdo e da surdez a partir das lentes do conceito de diferença linguística pressupõe o distanciamento das teorias biológicas e, em consonância com Santana e Bergamo (2005), essa postura está associada também a uma mudança terminológica e conceitual, abandonando-se expressões como “deficiente auditivo”, cuja semântica se apoia na ausência, para acolher a nomenclatura “surdo” ou “Surdo”.

Para Brito (2013), esse novo olhar para o contexto da surdez foi fulcral para consagrar a maior conquista das comunidades surdas no país, posto que orientou a organização do movimento social surdo brasileiro fomentando uma série de reivindicações que resultaram, em 2002, como já mencionado, com a oficialização da Libras em nosso ordenamento jurídico (BRASIL, 2002).

A partir do reconhecimento legal de sua condição bilíngue, aos surdos passou a ser assegurado pelo poder público, conforme os arts. 22 e 23 do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005, p. 29), dentre outras disposições, que “as instituições federais de ensino” promovam a esse público, desde a “educação infantil”, “escolas

e classes de educação bilíngue” com “professores bilíngues”; “escolas comuns da rede regular” com professores “cientes das singularidades linguísticas dos surdos, bem como a presença de tradutores e intérpretes de Libras”; e, no âmbito da educação superior, além de “tradutores e intérpretes de Libras”, a oferta de equipamentos de “acesso à informação, comunicação e educação”.

Ademais, cabe salientar que o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, reforça as determinações do citado decreto, estabelecendo como uma de suas estratégias:

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[as] e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas [...]. (BRASIL, 2014, p. 3)

Segundo Quadros (2006), as proposições das comunidades surdas sempre estiveram voltadas para a defesa de uma escola bilíngue com professores bilíngues, preferencialmente surdos. Entretanto, conforme pontuado por Campos (2013), embora haja uma preferência pelas escolas bilíngues para surdos, nem todos os municípios brasileiros contam com essa estrutura. Nesses casos, duas alternativas adotadas para a garantia da educação bilíngue para os estudantes surdos têm sido as classes de educação bilíngue em escolas regulares e as classes comuns com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Português (Tilsp). No primeiro espaço, os surdos estão com seus pares em uma mesma sala, acompanhados de professores bilíngues que utilizam a Libras como língua de instrução. Já na segunda proposta, a língua de instrução é o português e a mediação entre o aluno surdo e seus pares e professores ouvintes ocorre pela figura do Tilsp. Cumpre salientar que nas escolas e classes bilíngues o ensino de Libras como primeira língua dos surdos e do português escrito como segunda língua ocorrerão como disciplinas curriculares, enquanto na configuração das classes comuns com a presença do Tilsp, geralmente, o aprendizado de Libras e da Língua Portuguesa ocorrerá por meio do atendimento educacional especializado ofertado pelos serviços da educação especial no contraturno (DAMÁZIO, 2007). Em ambos os casos o professor de Libras é necessário, pois se trata de um direito dos alunos surdos, porém, no atendimento educacional especializado, frequentemente, essa tarefa é atribuída ao professor especializado, cuja formação tem sido viabilizada a partir de um perfil mais generalista, pois seu trabalho é orientado para o público-alvo da educação especial. Isso significa que esses profissionais podem não possuir a formação necessária para docência de Libras, exceto aqueles que apresentem uma dupla qualificação, ou seja, em educação especial e na docência de Libras.

Essa organização da educação especial recebe críticas de alguns defensores da concepção socioantropológica da surdez. Para Skliar (2016), a educação especial se guia pela representação de que os surdos, os cegos e as pessoas com

deficiências intelectual ou física têm algo em comum, e que essa semelhança está pautada na questão orgânica vinculada a um laudo clínico que chancela o acesso aos seus serviços. Em oposição a esse raciocínio, o autor propôs a cisão entre a educação especial e a educação de surdos, a partir de um novo campo conceitual: os estudos surdos.

Também conhecidos em estudos internacionais, sobretudo nos Estados Unidos, como *deaf studies*, nas palavras de Lopes (2011, p. 13), os estudos surdos integram “uma ampla gama de temas, problemas e enfoques teóricos que muito têm contribuído para uma compreensão mais refinada e matizada dos surdos e da surdez”. Nessa vertente, segundo Lunardi (2016), os estudos surdos se alinham à concepção de surdez como diferença e apresentam estreita relação com os estudos culturais, além de se constituírem como um campo conceitual para debates políticos e educacionais articulados com os estudos linguísticos, comunitários e identitários abrangendo a temática da surdez.

Embora muitos pesquisadores compactuem com Skliar (2016) sobre a necessidade de ruptura da educação de surdos com a educação especial, é válido pontuar que a educação especial tem avançado nos últimos anos em direção à substituição da conceitualização orgânica para um modelo social de deficiência, cuja proposta desloca os estudos sobre esse contexto, tradicionalmente situado no campo biomédico e pautado nos impedimentos corporais, para novas perspectivas teóricas e políticas (DINIZ, 2013). A esse respeito, é possível mencionar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), que abandona a definição biológica da deficiência para, em seu lugar, registrar a compreensão de que essa condição decorre da interação entre os impedimentos do sujeito e as barreiras atitudinais e ambientais. No rastro dessa concepção social, o termo “deficiente” é rejeitado, pois circunscreve a deficiência exclusivamente no sujeito, como um aspecto individual da “pessoa deficiente”, ou seja, que não pertence à sociedade (DINIZ, 2013) e substituído por pessoa com deficiência.

Diante do exposto, observa-se uma tendência de afastamento da educação especial (semelhante ao que ocorre com a educação de surdos) em relação à abordagem clínica e situada apenas no sujeito, o que tem permitido que estudos sob viés socioantropológico tenham sido conduzidos, também, por programas de graduação e pós-graduação em educação especial.<sup>6</sup>

No entanto, apesar de tal movimento da educação especial, admitimos que ainda há uma grande influência da perspectiva médico-psicológica nessa área e que o conceito da deficiência situada no corpo do sujeito, na prática, acaba sendo o fator preponderante para o agrupamento desse público. Por essa razão,

<sup>6</sup> Podem ser citados como exemplos os cursos de formação docente em educação especial da Universidade Federal de Santa Maria e da Universidade Federal de São Carlos, que assumem o discurso da surdez a partir do registro da diferença cultural, linguística e identitária. Semelhantemente, a Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo tem produzido contribuições alinhadas ao viés socioantropológico da surdez, mesmo situada na linha de pós-graduação em educação especial.



Skliar (2016) defende que os surdos devem ser alocados em um novo campo teórico-conceitual: os estudos surdos.

Cumprido salientar que, em consonância com a visão socioantropológica defendida pelos estudos surdos, entendemos que a surdez é assumida como diferença linguística, cultural e identitária. Desse modo, situamos as pessoas surdas no contexto do bilinguismo de minorias, ao lado, por exemplo, de comunidades indígenas e imigrantes (CAVALCANTI, 1999; SKLIAR, 2016). Essa postura, inclusive, está coadunada com o ordenamento jurídico nacional vigente, o qual já reconhece há quase duas décadas a língua de sinais, a cultura surda e os surdos como bilíngues (BRASIL, 2002; 2005; 2014).

No entanto, apesar do respaldo legal, compactuamos com Skliar (2016) ao sublinhar que a mera admissão do sujeito surdo como bilíngue não tem garantido a reconversão do problema. Segundo esse autor, nos dias de hoje ainda testemunhamos uma mínima parcela de estudantes surdos acessando a educação superior e, embora a democratização do acesso a um curso universitário também possa ser restrita aos ouvintes, é inegável que o quadro é mais alarmante para os primeiros. De acordo com dados do Censo Demográfico de 2010 (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2010), 18% da população ouvinte acima de 19 anos declarou ter educação superior completa ou incompleta, enquanto entre a população surda com a mesma idade esse percentual atingiu apenas 7%.

Para Skliar (2016), três explicações têm sido, recorrentemente, projetadas quando se buscam responsáveis pela ineficácia da educação de surdos. A primeira culpabiliza os próprios surdos, inferindo aspectos biológicos, linguísticos e cognitivos que os restringem. Uma segunda explicação está centrada nos professores ouvintes e uma terceira nos métodos de ensino, que deveriam ser mais sistematizados e rigorosos com os surdos. Nota-se que dificilmente são consideradas as responsabilidades do Estado, das políticas educacionais e da instituição escolar.

A regulamentação da Libras por intermédio do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005) estabeleceu que a obrigatoriedade de inserção dessa disciplina nos currículos de cursos de licenciaturas e Fonoaudiologia é insuficiente e, conforme Lacerda, Albres e Drago (2013), ainda há poucos cursos de graduação para formação de professores de Libras, resultando em um escasso número de profissionais capacitados para suprir a demanda de ensino de Libras para os alunos surdos.

Nessa direção, Gesser (2012) relata que, muitas vezes, o ensino de Libras tem sido ministrado por pessoas sem formação pedagógica necessária, sob a simples exigência de domínio (ou conhecimento) da Libras.<sup>7</sup> A autora afirma que, com efeito,

[...] conhecer uma língua para usar não é o mesmo que saber sobre uma língua para teorizar. Mas, para aqueles que

7 De acordo com o estudo feito por Sigolo e Kumada (2017) a partir da análise de editais de concursos públicos realizados entre os anos de 2005 e 2015, esse também tem sido o desafio enfrentado na contratação de profissionais tradutores e intérpretes de Libras, pois observou-se que as instituições pesquisadas não têm exigido a formação mínima prevista pelo ordenamento jurídico nacional para esse profissional.

atuam no âmbito pedagógico, ter noções linguísticas sobre o funcionamento das línguas é premissa básica da formação profissional. (GESSER, 2012, p. 82)

A nosso ver, é basilar o reconhecimento da Libras como disciplina curricular não apenas nos cursos de graduação como tem sido vislumbrada (BRASIL, 2002, 2005), mas no programa de formação dos alunos surdos, permitindo-lhes progredirem na sua primeira língua para, conseqüentemente, adquirirem mais ferramentas linguísticas e cognitivas para obtenção do sucesso na segunda língua, tal como ocorre com os alunos ouvintes que têm na escola as oportunidades de se desenvolverem na sua primeira língua. Por essa razão julgamos imperioso um maior investimento na formação e contratação de professores qualificados para ministrarem o ensino de Libras, o que corrobora a pertinência de nossa proposta em analisar a oferta dos cursos universitários existentes nesse âmbito.

## CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Para apreender o contexto de pesquisa, inicialmente realizamos uma incursão na literatura a partir da consulta a quatro repositórios de produções científicas, a saber: no Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no seu Banco de Teses e Dissertações; na base de dados do SciELO (Scientific Eletronic Library Online); e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Dentre as 55 produções encontradas (sendo 14 periódicos e 41 teses e dissertações), publicadas no período entre 2005 e 2015, apenas 14 referências abordaram os cursos superiores de formação de professores de Libras, sendo dez estudos vinculados ao curso de Letras Libras e quatro ao curso bilíngue de Pedagogia.

Cumprе salientar que no escopo dessas 14 publicações, três estudos tiveram como contexto de pesquisa o curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), uma pesquisa abordou o curso bilíngue de Pedagogia ofertado pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e os outros 11 trabalhos, envolvendo o curso de Letras Libras, se restringiram à oferta da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nessa revisão bibliográfica não foram localizadas pesquisas envolvendo os demais cursos de educação superior voltados à formação de professores de Libras.

De acordo com um levantamento realizado no sistema de cadastro de instituições e cursos de educação superior e-MEC (BRASIL, 2015), até 2015 (data limite de nosso recorte temporal) foram identificadas 34 instituições de educação superior (IES), sendo 27 instituições públicas (2 estaduais e 25 federais) e sete instituições privadas, responsáveis pela oferta de dois cursos bilíngues de Pedagogia e outros 36 cursos de licenciatura em Letras Libras.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Convém salientar que, em algumas situações, verificamos um mesmo curso ofertado pela IES ter mais de um registro no e-MEC.

Dentre os 36 supramencionados cursos de licenciatura em Letras Libras, quatro são ofertados na modalidade de educação a distância (EaD) para um montante de 27 polos. Assim, no Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) apresentou dois cursos autorizados pelo MEC, sendo distribuídos em três municípios do mesmo estado. Da mesma forma, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) possui, por meio de um único curso autorizado pelo MEC, a sua distribuição em seis municípios do mesmo estado.<sup>9</sup> Por sua vez, a UFSC se destacou na modalidade EaD, pelo pioneirismo e pela abrangência na oferta de cursos de Letras Libras em 18 municípios pertencentes a 16 estados diferentes.<sup>10</sup> Além disso, ao cotejar a oferta de cursos (seja na modalidade presencial ou a distância) por estado brasileiro, notamos que Rondônia foi o único não contemplado com a oferta de cursos de graduação para formação de professores de Libras.

Com base no delineamento desse primeiro panorama contendo as IES e os cursos de graduação autorizados pelo MEC para formação de professores de Libras, iniciamos uma busca eletrônica por editais de processos seletivos para ingresso nas IES. A partir dessa pré-seleção, identificamos uma grande dificuldade em encontrar editais de instituições privadas e estaduais, mesmo recorrendo ao contato via endereço eletrônico com algumas delas. Assim, considerando a maior ingerência do Decreto Federal n. 5.626/2005 sobre as instituições públicas e dentre elas o expressivo quantitativo das federais, decidimos realizar um recorte por IES, optando por focalizar os cursos de formação de professores de Libras ministrados por 25 Ifes e seus respectivos 27 cursos para formação de professores de Libras, sendo dois cursos de Pedagogia Bilíngue e 25 cursos de Letras Libras, incluindo aqueles oferecidos na modalidade a distância.

Com clareza de nosso contexto de pesquisa, passamos à definição dos procedimentos metodológicos que nos guiaram.

## CAMINHO METODOLÓGICO

Sob a luz dos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa documental (BAUER, 2002), elegemos como nosso *corpus* 80 editais e 217 documentos anexos e complementares de processos seletivos para ingresso nos cursos de educação superior voltados à formação de professores de Libras. Dentre os documentos anexos e complementares constavam, por exemplo, vídeos de provas em Libras, vídeos dos editais em Libras, gabaritos, listas e resultados parciais e finais, etc. Os vídeos foram incluídos para fins dessa pesquisa documental, em consonância com Le Goff (2003), para quem o conceito de documento abrange uma diversidade de categorias, pois se ampliou a partir do século XX, admitindo que seu registro pode se manifestar de forma escrita, ilustrada ou transmitida por imagem e som.

<sup>9</sup> Apesar de constar no e-MEC a autorização para o curso em seis municípios da Paraíba, durante nossa pesquisa, verificamos que a oferta de cursos da UFPB se estendeu a outros sete municípios localizados nos estados da Paraíba e Bahia.

<sup>10</sup> Apesar de constar no e-MEC a autorização do curso da UFSC para esses 18 municípios, durante nossa pesquisa verificamos que sua oferta se estendeu a outros três municípios.

Os editais e os documentos anexos foram de suma importância para permitir o cruzamento de informações e inferências, pois sem isso não seria possível, por exemplo, mapear o número de inscritos e o número de aprovados somente com base nos editais.

O levantamento desses documentos foi feito por meio de uma busca *on-line* por meio do acesso às páginas institucionais das Ifes investigadas e também por intermédio do motor de busca virtual do Google. Essa seleção *on-line* foi pautada no ano de início de cada um dos cursos autorizados pelo MEC, conforme informações extraídas na base de dados do e-MEC. Essa estratégia permitiu resgatar a maioria dos documentos de processos seletivos, com exceção de oito editais do Ines, referentes aos processos seletivos de 2006 a 2012, que foram localizados apenas no Diário Oficial da União.

Para a análise dos dados, seguimos os pressupostos da análise de conteúdo. Segundo Bauer (2002, p. 195), há mais de um delineamento para a análise de conteúdo, sendo as análises longitudinais aquelas em que o pesquisador aborda um mesmo contexto ao longo de um período de tempo, permitindo assim “detectar flutuações, regulares e irregulares, no conteúdo, e inferir mudanças concomitantes no contexto”. Essa foi uma das premissas com as quais nos alinhamos durante a análise dos editais de processos seletivos para ilustrar por meio de representações gráficas o cenário concernente à oferta de cursos de formação de professores de Libras entre 2005 e 2015. À medida que os documentos eram explorados, foi feita a identificação das unidades de análise, seguida de sua tabulação em uma planilha eletrônica<sup>11</sup> que permitiu o registro de dados qualitativos e quantitativos.

De acordo com Lüdke e André (1986), a primeira etapa da análise de conteúdos consiste na decisão sobre as unidades de análise, que podem ser a partir de uma unidade de registro ou de uma unidade de contexto. Na unidade de registro a verificação será guiada pela frequência com que um tópico ou tema emerge no texto, enquanto na unidade de contexto pode ser considerado mais relevante observar, além da frequência, o contexto no qual a unidade está situada.

Na presente pesquisa, as unidades de análise foram distribuídas em colunas de uma planilha eletrônica. Nessa organização, foram consideradas como unidades de contexto as células da planilha eletrônica em que o registro consistiu, por exemplo, em excertos de parágrafos do edital, nos quais o elemento disparador em questão estava contido. Por outro lado, as unidades de registro estão sendo entendidas como aquelas em que o preenchimento foi realizado para permitir que dentro da planilha eletrônica seja aplicado o filtro com base em sua recorrência.

11 É válido denotar que, inicialmente, o registro dos documentos complementares e mesmo de alguns editais foi feito previamente em um processador de textos Microsoft Word, visto ser uma ferramenta que permitiu manipular com maior visibilidade e praticidade longos excertos até que após constantes (re)leituras fosse possível extrair os trechos mais significativos. Assim, o processador de textos acabou se tornando um espelho da planilha eletrônica, no qual inseríamos, concomitantemente, todos os excertos dos editais, embora nele fosse possível não só incorporar informações adicionais dos documentos complementares, anotar reflexões pessoais, bem como realizar grifos e inserir comentários com maior praticidade.

Os procedimentos adotados estão em consonância com preceitos de Lüdke e André (1986, p. 41), para quem na análise de conteúdo:

Pode, por exemplo, haver variações na unidade de análise, que pode ser a palavra, a sentença, o parágrafo ou o texto como um todo. Pode também haver variações na forma de tratar essas unidades. Alguns podem preferir a contagem de palavras ou expressões, outros podem fazer análise da estrutura lógica de expressões e elocuições e outros ainda podem fazer análises temáticas. O enfoque da interpretação também pode variar. Alguns poderão trabalhar os aspectos políticos da comunicação, outros os aspectos psicológicos, outros, ainda, os literários, os filosóficos, os éticos e assim por diante.

Nessa senda, a partir de nosso *corpus* definimos algumas unidades de análise guiadas pela unidade de registro e outras pela unidade de contexto. Dentre essas, constavam nos editais, por exemplo: ano e semestre de divulgação do edital (unidade de registro); nome da instituição (unidade de registro); município (unidade de registro); estado (unidade de registro); nome do curso (unidade de registro); quantidade de vagas ofertadas (unidade de registro); critérios para atender à prioridade do candidato surdo e/ou para obter as condições de acessibilidade atendidas (unidade de contexto); previsão de prova traduzida em Libras (unidade de registro); previsão de tempo adicional (unidade de registro); cruzamento entre a política de ação afirmativa e a prioridade para surdos (unidade de registro), etc. Nos documentos complementares foi possível selecionar como unidades de análise, por exemplo: edital disponível em Libras por meio de vídeos que traziam a tradução parcial, resumida ou total (unidade de registro); arquivos extras localizados (unidades de contexto); quantidade de arquivos extras localizados (unidades de registro); comentários e observações pertinentes (unidades de contexto).

Ademais, cumpre ressaltar que nosso principal documento de análise foram os editais, pois não foram todas as instituições que apresentavam ou divulgavam documentação complementar associada ao seu processo seletivo e, portanto, a qualidade e a quantidade desses documentos variavam em cada Ifes.

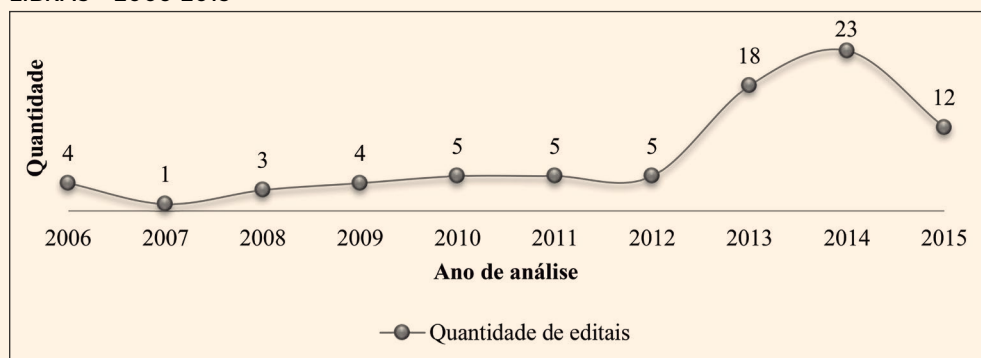
Diante do exposto, na sequência apresentamos resultados parciais obtidos com a pesquisa, sendo para este artigo focalizado o mapeamento de editais de ingresso e a análise das condições de oferta dos cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras Libras realizada pelas Ifes brasileiras.

## **OFERTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS EM INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE ENSINO SUPERIOR**

Cumpramos destacar que, haja vista o Decreto n. 5.626/2005 ter sido promulgado no final do ano, ou seja, em 22 de dezembro de 2005, seu efeito somente poderia ser mensurado a partir dos processos seletivos divulgados no ano de 2006. Isso

posto, nossa pesquisa abrangeu o período entre 2006 e 2015, quando foram localizadas 25 Ifes que ofertaram mais de 4.315 vagas para formação de professores de Libras.<sup>12</sup> As instituições com maior tradição e volume nesse âmbito foram o Ines com 11 processos seletivos, a UFPB e a Universidade Federal de Goiás (UFG) com 7, a UFSC com 6 e a Universidade Federal do Pará (UFPA) com 5. O quantitativo de editais desse segmento produzidos pelas Ifes pode ser acompanhado no Gráfico 1.

**GRÁFICO 1**  
EDITAIS DE IFES PARA PROCESSOS SELETIVOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS - 2006-2015

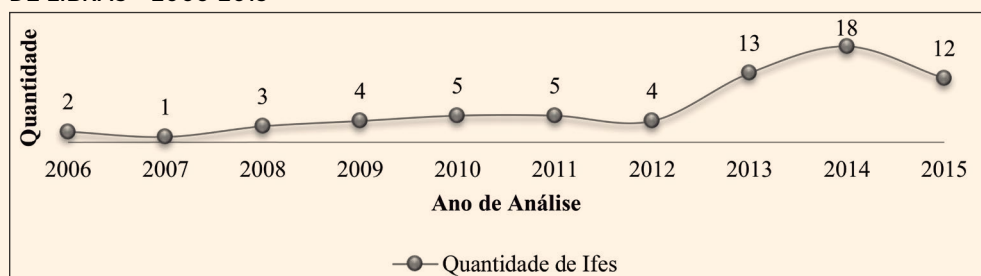


Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos editais de Ifes.

Importa destacar que os 80 editais, na verdade, advêm de 73 processos seletivos, pois houve situações em que um mesmo processo seletivo se subdividiu em mais de um edital. Ainda assim, conforme projetado no Gráfico 1, há significativa expansão do número de editais no período de 2013 até 2015, sendo 18 editais em 2013, 23 em 2014 e 12 em 2015, resultando em uma média de 17 editais por ano, atingindo mais do que o quádruplo do quantitativo vislumbrado nos anos subsequentes à publicação do Decreto n. 5.626/2005.

A ampliação do número de editais de processos seletivos está interligada ao acréscimo no número de Ifes que se lançaram nessa empreitada, tal como ilustra o Gráfico 2.

**GRÁFICO 2**  
QUANTIDADE DE IFES QUE OFERTARAM CURSOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS - 2006-2015



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos editais.

<sup>12</sup> Registramos a expressão "mais de 4.315 vagas", pois dois editais publicados pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 2013 não apresentaram o número de vagas ofertadas.

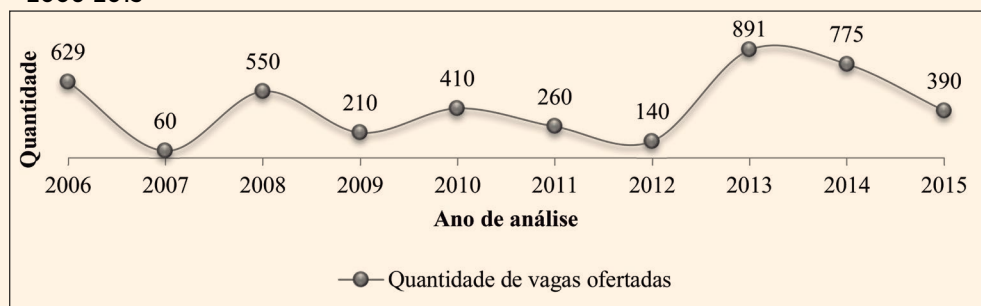
Assim, um ano após a formalização do perfil de cursos de graduação para formação de professores de Libras ter sido deliberada (BRASIL, 2005), apenas duas Ifes (o Ines e a UFSC) se propuseram a ofertar cursos nesse segmento, quando, em 2014, podem ser constatadas 18 Ifes, sendo que uma delas divulgou três editais de processo seletivo nesse mesmo ano. Com isso, nota-se que esse crescimento não ocorreu gradativamente ao longo dos anos, mas despontou, sobretudo a partir de 2012, fato que pode ser, ao menos parcialmente, atribuído ao já mencionado Programa Viver sem Limite. Essa assertiva se dá em virtude do fato de termos encontrado a referência ao aludido programa do governo na redação dos próprios editais de processos seletivos das Ifes, bem como é reforçada por autoras como Quadros e Stumpf (2014), que também o vinculam à oferta dos cursos de Letras Libras da UFSC.

No entanto, o saldo da oferta de cursos encontrados ainda não é positivo se comparado à meta do Programa Viver sem Limite, constituindo-se como segmento mais fragilizado na formação de professores de Libras para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que devem ser formados a partir de cursos bilíngues de Pedagogia. Sendo a meta do referido programa criar 12 cursos de Pedagogia Bilíngue para o período de 2011 a 2014, não foi localizado nenhum curso aberto nesse intervalo, posto que o curso do Ines foi inaugurado em 2006 e outro, do Instituto Federal de Goiás (IFG), em 2015.

Concernente aos cursos de Letras Libras, entre as 18 Ifes encontradas em 2014, quatro já existiam antes do Programa Viver sem Limite, sendo apenas 14 desses cursos elegíveis para o cômputo da meta de criação de 27 cursos de Letras Libras. Contudo, essa conta não é tão simples, pois convém ressaltar que dentre esses cursos, podem estar incluídos os cursos de bacharelado não contabilizados na presente pesquisa por não integrarem nosso recorte.

De qualquer modo, outro alerta proveniente dessa análise longitudinal diz respeito ao fato de que o quantitativo de editais de processos seletivos e mesmo de Ifes que cresceram nos últimos anos não corresponde necessariamente a uma ampliação de vagas ofertadas. Conforme o Gráfico 3, o número de vagas nem sempre esteve atrelado aos valores correspondentes ao quantitativo de Ifes e editais.

**GRÁFICO 3**  
**QUANTIDADE DE VAGAS OFERTADAS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS**  
**- 2006-2015**



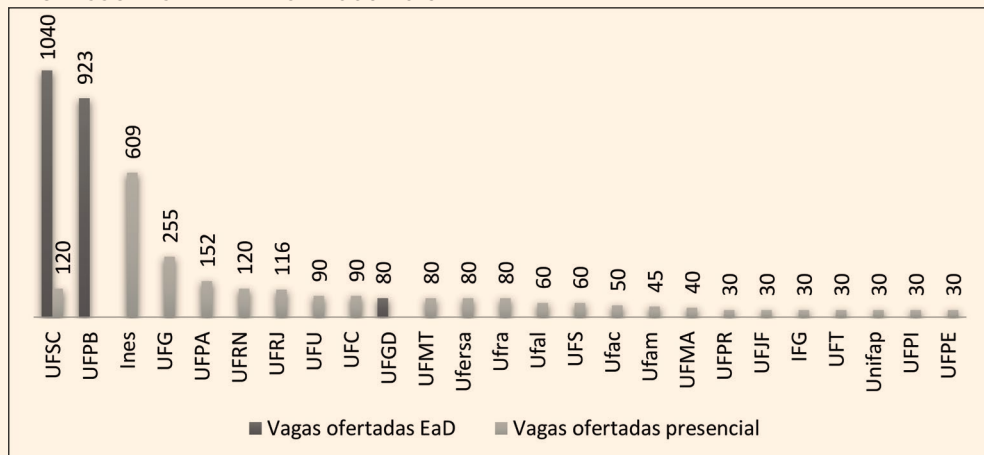
Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos editais.

A análise do Gráfico 3, em comparação aos gráficos 1 e 2, revela que, por exemplo, em 2006, quando havia apenas duas Ifes e quatro editais, divulgaram-se 629 vagas, ao passo que, em 2014, foram ofertadas 775 vagas por 18 Ifes em 23 editais. Essa desproporção está intimamente relacionada à modalidade dos cursos de formação para docência da Libras, ou seja, se foram presenciais ou EaD. Assim, os cursos de graduação a distância de três Ifes foram responsáveis pela oferta de 2.043 vagas, que corresponde a 47%, enquanto os cursos presenciais geridos por 24 Ifes somaram 2.272 vagas, equivalente a 53% do total de vagas desse período. Logo, é possível asseverar que a EaD foi uma grande aliada na expansão da oferta de vagas para formação de professores de Libras.

Para Quadros e Stumpf (2014), o uso da tecnologia permitiu à UFSC promover a descentralização da formação de profissionais para a docência de Libras, ao viabilizar o curso para diferentes estados brasileiros e, com isso, atender um número maior de estudantes e localidades.

Com efeito, a UFSC correspondeu à instituição com maior oferta de vagas para cursos de graduação em Letras Libras no período analisado. Ao todo, foram 1.160 vagas, sendo 1.040 para cursos EaD e outras 120 para os cursos presenciais. A UFPB também se sobressaiu como a segunda Ifes nesse *ranking*, com 923 vagas, todas na modalidade EaD, distribuídas entre os estados da Paraíba e Bahia. Observa-se, portanto, que essas duas Ifes juntas somam 2.083 vagas, o correspondente à quase metade da oferta no período de 2006 a 2015. Uma amostra dessa distribuição de vagas por Ifes e modalidade de ensino pode ser acompanhada no Gráfico 4.

**GRÁFICO 4**  
TOTAL DE VAGAS OFERTADAS EM CURSOS DE GRADUAÇÃO PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS - 2006-2015



Fonte: Elaborado pelos autores a partir da análise dos editais.

No entanto, esse quantitativo não pode ser olhado isoladamente, pois, para emissão de juízo acerca do número de profissionais formados, faz-se necessário considerar que muitas vagas ofertadas não foram integralmente preenchidas. Embora não seja possível apresentar um cruzamento da oferta e do preenchimento de vagas de



todas as Ifes, posto que não foram todas as instituições que disponibilizaram a lista de aprovados, cabe pontuar algumas situações a critério de reflexão. Em 2009, a UFPB, por exemplo, ofertou 40 vagas para o curso de Letras Libras no polo de Taperoá e, conforme análise de documentos complementares ao processo seletivo desse ano, essa Ifes contou com apenas 22 inscritos. O mesmo ocorreu nos municípios de Cabeceiras e Itaporanga, onde a mesma Ifes ofertou 40 vagas em cada polo e não houve candidatos suficientes, pois se apresentaram respectivamente apenas 31 e 25 inscritos. Além disso, convém ponderar que muitos alunos ingressantes podem não ter concluído o curso, pois embora esse dado não tenha sido captado nesta pesquisa, conforme informações cedidas pela Divisão de Registro Acadêmico do Ines, até a data de julho de 2014, no curso de Pedagogia Bilíngue do Ines havia um número considerável de estudantes que trancaram a matrícula ou se desligaram durante o referido curso, como representado na Tabela 1.

**TABELA 1**  
**MOVIMENTAÇÃO DE ALUNOS DO CURSO BILÍNGUE DE PEDAGOGIA DO INES**  
**- 2006-2014**

	ALUNOS EGRESSOS	ALUNOS EM CURSO	ALUNOS QUE TRANCARAM A MATRÍCULA	ALUNOS DESLIGADOS
Surdos	21	85	16	52
Ouvintes	69	174	21	74
Total	90	259	37	126

Fonte: Divisão de Registro Acadêmico do Ines (2014).

No caso do Ines, cuja primeira oferta do curso de Pedagogia Bilíngue data do ano de 2006, e considerando que desde então, conforme Gráfico 4, foram abertas 609 vagas, a observância da Tabela 1 demonstra que, até 2014, ou seja, após 8 anos de oferta do curso de Pedagogia Bilíngue, havia somente 90 alunos egressos. Apesar de essa conferência não ter sido estendida a todas as Ifes, em virtude da dificuldade de acesso a esses dados, o alerta provocado por esses números indica que o total de vagas ofertadas ou de alunos ingressantes talvez não corresponda ao número de egressos desses cursos. Isso posto, é preocupante que após uma década do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005), o segmento do ensino de Libras na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental contava somente com esse número ínfimo de profissionais egressos do Ines, uma vez que o curso de Pedagogia Bilíngue do IFG foi inaugurado no ano de 2015 e, portanto, ainda não formara sua primeira turma.

Cumprir salientar que o número de vagas ofertadas para os cursos de Pedagogia Bilíngue entre 2006 e 2015 já é baixo (639 vagas), comparado aos cursos de Letras Libras, que apresentou uma oferta total de 3.676 vagas. Logo, é possível inferir que as políticas de educação superior têm se mostrado ainda menos eficazes na formação de professores de Libras para atuarem na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A nosso ver, esse quadro desnuda não apenas os desafios postos à implementação de políticas de educação superior voltadas à formação de professores de Libras, como também o distanciamento da

atual realidade escolar em relação à construção de uma sociedade que celebre e respeite o espaço da Libras como língua, do sujeito surdo como bilíngue e da surdez como diferença.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados desta pesquisa confirmou que, pouco mais de uma década após a regulamentação da Libras e o estabelecimento da formação de profissionais para a docência desse sistema linguístico, a realidade ainda reflete uma grande carência na área. Há escassez de pesquisas sobre as instituições, cursos e vagas dedicadas às graduações em Letras Libras e Pedagogia Bilíngue no país. Como explorado neste artigo, a literatura cedeu grande foco para os cursos pioneiros da UFSC e do Ines, invisibilizando as contribuições de outras Ifes. Com isso, nota-se que na prática e mesmo nas produções científicas, o contexto da formação de professores tem sido constantemente associado apenas a essas duas Ifes.<sup>13</sup> Além disso, ao identificar o não cumprimento das metas do Programa Viver sem Limite (2011-2014), os resultados também denunciam a ineficácia de órgãos superiores para fiscalizar e garantir o cumprimento de ações do MEC e do supracitado programa para a criação de cursos voltados à formação de professores de Libras, tal como previsto no art. 11 do Decreto n. 5.626 (BRASIL, 2005).

Findado o período provisório de aceitação de profissionais sem a formação apropriada para o ensino de Libras, apesar da grande contribuição da EaD na ampliação do número de vagas ofertadas para os cursos de Pedagogia Bilíngue e Letras Libras, bem como no maior alcance territorial, os resultados deflagrados ainda revelam um panorama crítico para a educação básica, sobretudo no âmbito da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental que, até o momento, contam com egressos de apenas duas Ifes no país (o Ines e o IFG). Há ainda o estado de Rondônia sem nenhum curso de Letras Libras ou Pedagogia Bilíngue oferecido na década de 2005 a 2015, e localidades como São Paulo em que as únicas Ifes a ofertarem a graduação para o ensino de Libras foram a UFSC na modalidade EaD, que formou duas turmas e, atualmente, não se encontra mais disponível aos interessados, e o Ines, que abriu seu primeiro processo seletivo em 2018, também por meio da EaD.

Sob esse prisma, diante dos números aqui compartilhados, não é difícil perceber como a demanda da educação bilíngue para surdos ainda precisa ser estudada para que se possa dimensionar com maior precisão a necessidade de profissionais formados para atender aos pressupostos da educação bilíngue, incluindo pesquisas que avaliem o georreferenciamento dos dados, ou seja, que relacionem onde os surdos estão e o número desses professores para atendê-los, captando assim as necessidades de investimento em formação, seja de Pedagogia Bilíngue ou Letras Libras. Destarte,

<sup>13</sup> Para ilustrar essa afirmativa, o estudo de Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 74) declara: "sabemos que o curso Letras/Libras, ainda bastante recente no país, foi oferecido na modalidade à distância em quinze polos em 2008 e em vinte polos em 2010, com turmas de cinquenta alunos em cada um dos polos espalhados pelo Brasil". No excerto, faz-se menção apenas aos cursos EaD ofertados pela UFSC, embora na data do estudo das autoras, conforme Gráfico 2, já houvesse 13 Ifes no país.

ao compartilharmos nossos resultados, esperamos trazer à baila contribuições e reflexões mais amplas e críticas para exequibilidade do direito dos surdos a uma educação bilíngue, conforme aprofundado em nossa legislação educacional.

## REFERÊNCIAS

ALBRES, N. A. *A educação de alunos surdos no Brasil do final da década 1970 a 2005: análise dos documentos referenciadores*. 2005. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 189-217.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Lei n. 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. Seção 1, p. 23.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 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 dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 28-30.

BRASIL. Decreto n. 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. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 25 mar. 2019.

BRASIL. Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 26 set. 2017.

BRASIL. *Viver sem limite: plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)/Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD), 2013.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o plano nacional de educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição extra, Seção 1, p. 1-7.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sistema e-MEC*. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRITO, F. B. de. *O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais*. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação inclusiva para surdos e políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. (org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013. p. 37-61.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. *Delta*, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-417, 1999. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 25 mar. 2019.

DAMÁZIO, M. F. M. *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007. 52p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae\\_da.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_da.pdf). Acesso em: 25 mar. 2019.

DINIZ, D. Deficiência e políticas sociais – entrevista com Colin Barnes. *SER social*, Brasília, v. 15, n. 32, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://www.espanholacessivel.ufc.br/entrevista.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

DIVISÃO DE REGISTRO ACADÊMICO – DIRA. *Dados – DESU/Ines*. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <dira.coada@gmail.com> em 7 jul. 2014.

GESSER, A. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender a Libras*. São Paulo: Parábola, 2012. 187p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Banco de dados estados*. Brasília: IBGE, 2010. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ap&tema=censodemog2010\\_defic](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ap&tema=censodemog2010_defic). Acesso em: 30 jul. 2015.

KUMADA, K. M. O. *Acesso do surdo a cursos superiores de formação de professores de Libras em instituições federais*. 2016. 245f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. S. 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.

LE GOFF, J. *História e memória*. Tradução Bernardo Leitão et al. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2003. 554p.

LIPPE, E. M. O. *Libras na pedagogia: consonâncias e dissonâncias nas políticas educacionais*. 2017. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 102p. (Coleção Temas e Educação, 5).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

LUNARDI, M. L. Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 155-165.

QUADROS, R. M. de. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociações. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 141-161, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000200003>. Acesso em: 15 ago. 2015.

QUADROS, R. M. de; STUMPF, M. R. Letras Libras EAD. In: QUADROS, R. M. de (org.). *Letras libras: ontem, hoje e amanhã*. Florianópolis: Edufsc, 2014. p. 9-35.

SANTANA, A. P.; BERGAMO, A. A cultura e identidades surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 565-582, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a13v2691.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SÍGOLO, C.; KUMADA, K. M. O. Tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais: caracterização do perfil solicitado em processos seletivos no estado de São Paulo. *Revista Ensino, Educação e Ciências Humanas*, Londrina, v. 8, n. 4, p. 445-450, 2017. Disponível em: <http://revista.pgskroton.com.br/index.php/ensino/article/view/4036>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SKLIAR, C. Um olhar sobre o nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, C. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 5-32.

**NOTA:** Trata-se de um artigo produzido a partir de resultados parciais da tese de doutorado de Kumada (2016), realizada sob orientação de Prieto. Assim, Prieto atuou em colaboração com Kumada, desde a orientação da tese e, especificamente, neste artigo revisou o texto com sugestões e questionamentos pertinentes.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO:

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira; PRIETO, Rosângela Gavioli. Desdobramentos da política de educação superior para formação do docente de libras. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 64-83, jul./set. 2019. <https://doi.org/10.1590/198053145975>

Recebido em: 13 AGOSTO 2018 | Aprovado para publicação em: 26 ABRIL 2019



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.