

Artigos de Demanda Contínua

Continued demand paper



FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS BILÍNGUES: PERSPECTIVAS ATUAIS

Bilingual pedagogy training:
current perspectives

Leila Couto Mattos⁷⁴

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado⁷⁵

Mario Jose Missagia Junior⁷⁶

RESUMO

Este artigo tem como base uma pesquisa pós-doutoral cujo foco é o Curso Bilíngue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos, pelo seu pioneirismo em toda a América Latina. Nosso objetivo é compreender a inter-relação entre o projeto político do referido curso e a atuação dos egressos em ambientes escolares, de acordo com as habilitações do curso, em contextos educacionais inclusivos. A metodologia utilizada foi do tipo etnográfico, com aplicação de questionários, buscando-se problematizar noções contemporâneas,

ABSTRACT

This paper is grounded on a post-doctoral research addressing the Bilingual Pedagogy Course of the National Institute of Deaf Education, the only pioneering in Latin America. Our aim is to understand the interrelation between the political project of that course and the action of deaf and non-deaf graduates in school setting inclusive education contexts, in accordance with the course specifications. The ethnographic methodology involved data collection

⁷⁴Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil; nucleolila@gmail.com

⁷⁵Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória, ES, Brasil; luczarina@yahoo.com.br

⁷⁶Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Rio de Janeiro, RJ, Brasil; jrmissagia@hotmail.com

como inclusão, educação bilíngue, ensino superior bilíngue e formação de professores surdos, e usando-se como ferramenta metodológica a crítica radical foucaultiana a partir de elementos trazidos pela história da educação superior de surdos. Interessamos percorrer essa trajetória histórica de modo a compreendermos com mais clareza o que consideramos hoje como ensino superior bilíngue para surdos e de que maneira ele vem sendo construído na prática pedagógica da formação docente bilíngue do nosso tempo.

through questionnaires in an attempt to problematize contemporary notions such as inclusion, bilingual education, bilingual higher education and deaf teacher education, by using the radical Foucauldian criticism and considering elements from the history of deaf higher education. We have been interested in this historical trajectory in order to clearly understand what is regarded as bilingual higher education for the deaf today and how it is currently constructed in the pedagogical practice of bilingual deaf teacher education.

PALAVRAS-CHAVE

Surdez; Pedagogia; Bilinguismo; Professores Bilíngues.

KEYWORDS

Deafness; Pedagogy; Bilingualism; Bilingual Teachers.

Introdução

A ilusão do Ocidente, dos EUA e da Europa, é de imaginarem que a única janela que dá acesso à verdade, à religião verdadeira, à autêntica cultura e ao saber crítico é o seu modo de ver e de viver. As demais janelas apenas mostram paisagens distorcidas (BOFF, 2016, p.19).

A produção deste texto surgiu a partir de pesquisa pós-doutoral cujo foco é o Curso Bilíngue de Pedagogia (CBP) do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Órgão do Ministério da Educação e referência nacional na área da surdez, e sua correlação com a atuação de seus egressos, surdos e não-surdos, em ambientes escolares, de acordo com as habilitações do referido curso, em contextos educacionais inclusivos.

Trata-se de um curso pioneiro e único, não só no Brasil, mas em toda a América Latina. Em sua Unidade Administrativa denominada Departamento de Ensino Superior (DESU), o INES transformou seu Curso Normal Superior Bilíngue (LIBRAS/Língua Portuguesa Escrita) em Curso Bilíngue de Pedagogia, em consonância com os Pareceres CNE/CP de 3/2005 e 5/2005 e com a Resolução CNE/CP de 1/2006, que dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para Cursos de Pedagogia (BRASIL, 2006; BRASIL, 2012-2006). O

Curso de Licenciatura Plena passou, então, a oferecer as habilitações de Educação Infantil; Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contemplando, inclusive, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio. Em dezembro de 2007, o Decreto n. 6.320 (Art. 36, VI) redefiniu os termos de competência do INES para a Educação Superior, como segue:

Efetivar os propósitos da educação inclusiva, através da oferta de cursos de graduação e pós-graduação, com o objetivo de preparar profissionais bilíngues com competência científica, social, política e técnica, habilitados à eficiente atuação profissional, observada a área de formação (BRASIL, 2012-2016, p.33).

A fim de atender ao objetivo da pesquisa, qual seja, compreender a inter-relação entre o projeto político do Curso Bilíngue de Pedagogia do INES e a atuação dos egressos, surdos e não-surdos, em ambientes escolares de acordo com as habilitações do referido curso, a metodologia utilizada nesta pesquisa foi a de estudo do tipo etnográfico. Segundo André (1995, p.30):

O objetivo dessa modalidade de pesquisa [etnográfica] é a descoberta de novos conceitos e novas formas de pensar a realidade. [Para o autor], pensar a pesquisa etnográfica e sua relação com a educação implica reconhecer que, no contexto educacional, faz-se uso apenas das pesquisas do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito, pois, o que se tem é uma adaptação da etnografia à educação. Por possibilitar o estudo de uma determinada comunidade ou grupo, favorece um recorte sobre a história, sobre o lugar da ação e da forma social e política que as questões específicas ao grupo são determinadas e caminhada pelas políticas públicas (1995, p.30).

Assumimos nosso lugar na cena da investigação por acreditar que é a partir de nossa proximidade com o tema e de nossa curiosidade investigativa que poderemos lançar mão dos procedimentos de pesquisa, como a coleta de dados, a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e os questionários com questões fechadas. Isso nos permitirá compreender melhor a proposta educacional pedagógica bilíngue do CBP, bem como a identificar nos egressos o exercício ou não das habilitações pedagógicas em ambientes escolares com surdos e/ou ouvintes.

O aspecto pioneiro e inovador desse curso, desafia-nos a buscar respostas e a lançarmo-nos sem receios a um projeto de educação que diz “[...] respeito antes de tudo às oportunidades de os seres humanos virem ao mundo, encontrarem sua própria voz, virem a se constituir como seres únicos, singulares” (BIESTA, 2013, p.99). O que propomos neste texto é o diálogo encaminhado na busca pelos saberes e entendimentos de um fazer que possa, de fato,

legitimar, aos egressos do Curso de Pedagogia Bilíngue do INES e de outros cursos bilíngues que virão, uma prática docente que contribua na formação de profissionais comprometidos e conscientes de suas difíceis tarefas educacionais.

Este artigo pretende problematizar noções contemporâneas, como inclusão, educação bilíngue, ensino superior bilíngue e formação de professores surdos, usando como ferramenta metodológica a crítica radical foucaultiana a partir de elementos trazidos pela história da educação superior de surdos. Interessamos percorrer essa trajetória histórica para compreendermos com mais clareza o que consideramos hoje ensino superior bilíngue para surdos e de que maneira ele vem sendo construído na prática pedagógica da formação docente bilíngue de nosso tempo. Não pretendemos apontar um caminho, muito menos uma verdade sobre essa difícil tarefa, mas sim fazer o exercício da crítica radical, concordando com Lopes “[...] que ela não tem por propósito legitimar o que já se sabe, mas consiste em um empreendimento de saber como e até que ponto seria possível pensar de outro modo” (2016, p.12) e, ainda, que modo seria esse então.

Em um primeiro momento, este artigo contextualiza o curso e a instituição que o abriga. Após a contextualização, aborda a formação de professores no contexto bilíngue e trata também dos surdos no ensino superior e das perspectivas atuais. Por fim, apresentam-se as considerações finais.

1. O curso bilíngue de pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)

Como um curso bilíngue, o CBP oferece vagas a pessoas surdas e ouvintes em igual proporção, desde que aprovadas em seu processo seletivo, o qual atualmente conta com provas de Língua Portuguesa na forma de uma redação e de LIBRAS, que acontece na forma de uma entrevista. Considerando o Plano de Desenvolvimento Institucional do INES (BRASIL, 2012-2016), todos os candidatos devem ser fluentes em LIBRAS. A presença de intérpretes é garantida, e aos docentes são oferecidos curso de LIBRAS, bibliografia e materiais relacionados à educação de surdos. As habilitações e as práticas docentes dos egressos seguem aquelas definidas em cursos de Pedagogia a partir das Diretrizes Nacionais para esses cursos (BRASIL, 2012-2016).

Desde 2006, o CBP incorpora um importante componente curricular voltado para a aquisição de LIBRAS e a ampliação do domínio do Português

Escrito. Atualmente, esses componentes curriculares são oferecidos em turmas distintas para surdos e ouvintes, visando possibilitar o uso de metodologia específica para o ensino de primeira e segunda língua. Além disso, a organização curricular do curso busca promover longos debates sobre educação bilíngue e letramento.

Segundo Missagia (2016), esse curso nasce comprometido com a garantia do acesso ao ensino superior de um grupo entendido como uma comunidade linguística fluente em LIBRAS, que não estaria tendo acesso ao ensino superior regular por motivos linguísticos. Até a presente data, o Projeto Político de Curso (BRASIL, 2012-2016), como curso bilíngue, sustenta esse compromisso, ainda que seu currículo atual também revele o compromisso com a formação de professores de surdos em uma perspectiva bilíngue em ambientes educacionais inclusivos, fato que complementa esse reconhecimento, mas que não é idêntico a ele. Além disso, o fato de o ensino da LIBRAS para surdos ser um componente curricular obrigatório indica que houve o reconhecimento da necessidade de aprendizagem da LIBRAS por alunos surdos do referido curso e que, portanto, ser surdo e pertencer à comunidade linguística da LIBRAS não são fatos idênticos ainda hoje no nosso país.

Em meados do séc. XIX, houve uma sólida e bem consolidada proposta para a educação superior de surdos em um Congresso sobre surdez realizado internacionalmente (BRASIL, 2013), o que por si só é um reconhecimento da necessidade, já naquele tempo, de se promover a acessibilidade para o surdo ao ensino superior. Fica então a questão: o que separa a atual proposta daquela? Quais eram aquelas condições de possibilidades e o que se buscava com a institucionalização de um ensino superior para surdos? Como hoje, quase dois séculos depois, pensamos e organizamos o ensino superior bilíngue? Quais as possibilidades e oportunidades para a formação dos pedagogos surdos neste nosso tempo? Muito a conhecer, a transformar e a experimentar. Que sigamos juntos, levando conosco o que nos disse Biesta: “em jogo está o desenvolvimento de modos diferentes de ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (2013, p.65).

2. A formação bilíngue em ambientes inclusivos

A história da educação de surdos, ao longo dos anos, têm passado por profundas transformações, não só nesse campo, mas também na área da saúde

clínica e no campo social. Vários são os autores que têm contribuído com essa discussão (CICCONE, 1996; SKLIAR, 1997; BUENO, 2001; MAZZOTTA, 2001; SOUZA, 2002; COUTO-LENZI, 2004; LOPES, 2007, 2011, 2016; VIEIRA-MACHADO, 2016).

Após a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1997), que rompeu com o paradigma da excepcionalidade dos séculos XVIII e XIX, surgiram as primeiras diretrizes, a partir do final do século XX, para uma educação inclusiva e uma escola para todos. Trabalhos como o de Mandelblatt (2014) demonstram, porém, que essas diretrizes acabaram por arcar com um equivocado papel de promotoras de mudanças nas formas de educação de pessoas socialmente reconhecidas como excepcionais, as quais, por esse motivo, vêm vivenciando a educação em redes igualmente excepcionais.

Nessa perspectiva, Lopes chama-nos a atenção para o fato de que não basta uma determinação legal para que realmente a inclusão se torne presença e a escola seja para todos. A questão é muito mais complexa, considerando-se os interesses legais do estado em agregar indivíduos em um só bloco, ganhando assim visibilidade ao mesmo tempo em que estatisticamente cumpre sua agenda. Para a autora, devemos

[...] problematizar a inclusão não somente mobilizados pela obediência à lei, nem pela militância disciplinar, nem pelo caráter salvacionista e nem pela necessidade de mudanças emergentes das condições do país frente às exigências do presente. Queremos pensá-la pela vontade de articular a experiência de viver o coletivo e de ter novas condutas dirigidas de forma mais coerente com a noção de direito, nesse caso, à educação para todos (2016, p.15).

Logo, pensar uma educação inclusiva em relação à formação de professores, em especial, no contexto da educação superior bilíngue, requer uma mudança interna de lugar, isto é, redimensionar nossos fazeres pedagógicos, rompendo com o senso comum e arriscando-se em um fazer jamais pensado. Um fazer voltado para a diversidade, o que é historicamente recente (GUSMÃO, 2003) e, de certa forma, oposto ao papel radical da escola promotora de igualdade social (BOTO, 2003), mas necessário ao tempo atual. A prática inclusiva é toda prática escolar. Fazer educação é compartilhar, experimentar, criar, desenvolver, promover e tantas outras ações em conjunto. Segundo Vieira-Machado,

[...] o sujeito da experiência não necessariamente é aquele sujeito forte, seguro, que nada lhe passa, que nada lhe incomoda. Firme em sua vontade, apático, inatingível. Mas um sujeito que padece, que se flexibiliza, que é interpelado e interpela, que perde seus poderes porque a experiência se apodera dele (2016, p.55).

Não somente em relação à educação de pessoas surdas, mas no que se refere aos processos educacionais como um todo, presenciamos, por vezes, a exclusão, a discriminação e a violência calcadas na diferença e sua vivência em sociedade. Sabemos, por nossas experiências pedagógicas, que os alunos que de alguma maneira se sobressaem em suas diferenças acabam por tornar-se estranhos à comunidade escolar na qual estão inseridos e às vezes são excluídos de uma participação digna e autônoma. Como aponta Lopes, "ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro" (2007, p.23). Logo, ser diferente é a nossa condição primeira de existir, e isso, por si só, nos coloca na condição de in/exclusão em todos os momentos de nossa vida, quando pertencemos em alguns momentos para, logo em seguida, não pertencermos mais. Segundo Lopes (2016):

Entender como passamos de uma sociedade excludente para uma sociedade includente é uma necessidade, pois não significa que a inclusão esteja assegurada nessa sociedade includente, e é preciso também questionar se é possível esse imperativo se concretizar em sua totalidade e de uma vez para sempre. É preciso entender que a inclusão e a exclusão se alimentam e convivem em situações de trocas recíprocas, pois uma depende da outra para existir e para cambiar posições (p.105).

A ação docente exige um posicionamento responsável e um comprometimento com o outro e com outras formas de conduzir e experienciar o processo educacional. Neste caso, o saber que nos importa é o local, o temporário, aquele que se transforma, na medida em que dá voz aos estudantes, criando condições de novos inícios, partindo das experiências constituídas na prática pedagógica diária. Nesse movimento em que a todo o tempo o espaço é gerado, as verdades universais⁷⁷ já não cabem mais. Nessa perspectiva, estamos sempre diante de situações novas, inesperadas e inusitadas. Muitas vezes, nessas condições, não temos uma resposta pronta ou metodológica a seguir. A busca é outra, compartilhada, gerada e a ser construída por muitas mãos a todo o tempo e instante.

Em situações de formação superior bilíngue, perguntamo-nos sobre quais seriam as condições necessárias para a construção dessa prática e de que forma

⁷⁷A expressão "universais" aqui está fortemente relacionada ao grande movimento histórico que sustentou a construção da escola pública gratuita e universale que encontra seus limites na necessidade de reconhecimento do outro e da sua diversidade, ou seja, o ato de incluir no sistema escolar regular, ainda que implique necessariamente o estabelecimento de padrões, já não pode mais assumir a padronização como algo fora da construção da igualdade (BOTO, 2003).

o processo da formação docente bilíngue de um curso superior poderia ser constituído. Como professores bilíngues, os egressos surdos e ouvintes deveriam ser fluentes em língua portuguesa escrita e em Língua Brasileira de Sinais? Considerando que os livros, a leitura, a escrita e a pesquisa são aspectos inerentes ao ser professor, a fluência em língua portuguesa escrita seria condição ou não para a formação do professor e o exercício da docência? Como superar a ausência do domínio da língua portuguesa em sua modalidade escrita? Em ambientes de ensino com alunos ouvintes, seria necessária a presença de intérpretes de Libras para os professores/egressos surdos? Muitas são as questões bilíngues do ensino superior para surdos deste nosso tempo.

O tempo no qual tínhamos certezas e nos sentíamos amparados pelas luzes, pelo positivismo e pelos métodos de ensino já não existe mais. O mundo caminhou, as barreiras da exclusão foram rompidas ou minimamente atenuadas, gerando uma nova maneira de produzir intercâmbio, e modos diferentes de ser e estar no mundo tornaram-se presenças. Não caminhamos até aqui em vão! Do século XIX ao século XXI, já se passou tempo suficiente para que nós, educadores, pensando com Oliveira, entendamos que temos:

[...] na escola um campo particularmente fértil para a prática da tradução, bem como para a ampliação da credibilidade de modos diferenciados de estar no mundo existentes mas inviabilizados pela modernidade. (E assim), multiplicar essas experiências ao compreendê-las como pistas e sinais de um fazer pedagógico futuro, mas emancipatório e transformá-las crescente e gradativamente (2008, p.99).

Hoje conscientes de nossa pluralidade e diferenças, constituímos-nos como sujeitos únicos. Para Biesta, é esse mundo plural “[...] uma condição problemática, que torna a educação um processo inerentemente difícil” (p. 26), mas, na verdade, é essa mesma pluralidade a “[...] sua (própria) condição interna de possibilidade” (2013, p.125). O CBP, como criação do nosso tempo, coloca-se entre os desafios do reconhecimento e da garantia do acesso à educação superior para a comunidade surda e a necessidade eminentemente moderna de formação de professores para atender a cada vez mais ao diverso ambiente escolar contemporâneo.

3. O ensino superior para surdos – retrospectiva

Em princípio, ainda distantes do campo de pesquisa sobre o ensino superior bilíngue para surdos, acreditávamos que este teria surgido no final do século XX e início do XXI como resultado da chegada da perspectiva bilíngue

na educação dos surdos na década de 1980. Até então, na nossa experiência, o acesso dos surdos ao ensino superior dava-se somente para surdos oralizados e oriundos de famílias cuja condição financeira permitia sustentar um longo processo de oralização, a matrícula do filho em uma faculdade privada e, em alguns casos, o pagamento das horas de trabalho de tradução do intérprete de Libras/Português (TILSP). Segundo pesquisa recente realizada por Bisol et al

A maior presença de estudantes surdos em contextos universitários é recente e decorre de diversos fatores, entre os quais: o reconhecimento, a partir de meados da década de 1990, do status de língua para a língua de sinais; o desenvolvimento de propostas de educação bilíngue de qualidade para surdos; e um momento histórico no qual políticas públicas de inclusão vêm aos poucos aumentando o acesso e a participação ativa de pessoas com necessidades especiais em diferentes contextos sociais (2010, p.1).

Os autores acima citados confirmam nosso olhar recente para o ingresso de alunos surdos no ensino superior bilíngue, afirmando que isso se deve a um momento histórico pautado nas políticas de inclusão direcionadas às pessoas com necessidades especiais. Entretanto, ao iniciarmos nossas pesquisas, deparamo-nos com uma história da educação superior de surdos datada do século XIX! Qual não foi nossa surpresa! Porém, diferentemente daquele tempo, quando duas línguas de fato coexistiam (BRASIL, 2013), hoje, a construção de um ambiente acadêmico bilíngue para surdos é um grande desafio para os professores, uma vez que a aquisição da língua nacional para os surdos que chegam à universidade ainda não é uma realidade, em sua grande maioria. Soma-se a isso a construção da LIBRAS como língua acadêmica, seja no estabelecimento e consolidação de seu vocabulário, seja no grande desafio de construir sistemas de registro acadêmico para discursos não-escritos ou não-falados, mas gestovisuais.

O bilinguismo pressupõe a aquisição de duas línguas, e, em relação a uma instituição escolar que se proponha bilíngue, pensamos que a condição fundamental para tal, é partirmos da aquisição das línguas em questão. Apesar do acesso ao CBP ser feito por meio de um vestibular que inclui provas em LIBRAS e em Língua Portuguesa, parece-nos que o curso reconhece a demanda pela fluência em ambas as línguas, uma vez que as têm como disciplinas obrigatórias em sua grade curricular.

Nossa hipótese é que, no CBP, a maior parte dos alunos, e mesmo egressos, não é fluente na língua nacional, mesmo que se considere apenas a modalidade escrita. Nossa aposta leva-nos em direção de uma “[...] escola outra como lugar de produção de si mesmo” (GALLO, 2015, p.443), aquela que

possibilita pensar o ensino superior bilíngue, antes de tudo, como uma orientação para a vida, para a construção pessoal de um caminho onde se aprende a construir e a transformar a si próprio.

Entretanto, hoje, ao depararmos com os alunos surdos chegando à universidade pública nos cursos de graduação, de mestrado e até mesmo de doutorado, imediatamente, percebemos a urgência da busca pela construção de possibilidades e caminhos. São muitas as especificidades ligadas à condição de ser surdo; em especial, apontamos aqui aquelas relativas à comunicação. As dificuldades relacionadas ao domínio e fluência da língua nacional no ambiente acadêmico mobilizam-nos a procurar estratégias para diferentes processos de formação mediante as condições de possibilidade que ainda hoje se apresentam.

Diante dessa situação, acabamos por assumir muitas perguntas sem de fato buscar respostas prontas. Precisamos de mais pistas, recursos e estratégias para uma educação bilíngue que promova transformações, que crie condições de reflexão e de formação, na ausência da fluência na língua nacional.

O acesso e permanência na educação superior enfrentam desafios linguísticos não só relacionados à língua portuguesa oral e/ou escrita, mas também no que tange à Língua Brasileira de Sinais, pois muitas vezes alunos e professores do CBP não têm fluência em Libras.

Essas questões, atenuadas por diferentes e variadas formas de adaptações educacionais, pouco contribuem para a promoção das respostas necessárias às transformações. Não basta a oralização ou um curso de língua portuguesa escrita; não basta a presença curricular da Língua Brasileira de Sinais ou a presença de intérpretes. É preciso mais, “um ethos atento e experimental: a arte de tornar algo capaz de aparecer e se transformar em alguma coisa (algo que nos preocupa, e que começa a significar ou exprimir) que não apareceria sem esse trabalho” (MASSCHELEIN; SIMONS; 2014, p.23).

Na busca por novos caminhos, recorreremos à história da educação de surdos, no século XIX, em torno de 1848, com Thomas Gallaudet, quando se encontram as primeiras referências ao ensino superior para surdos. Já em 6 de agosto de 1900, na virada do século, no “Congresso Internacional para Estudo das Questões de Educação e de Assistência, de Surdos Mudos”, Allen Fay leu um memorial sobre o *Ensino secundário e superior de surdos-mudos na América*, que assim registrava:

[...] mas o doutor Gallaudet e seus colaboradores eram homens de educação liberal, mentes cultivadas e a possibilidade de dar aos surdos-mudos o benefício de uma educação superior, como as que haviam recebido eles próprios na Universidade, não tardou a ser entre eles um assunto digno de ser discutido. O pró-

prio Dr. Gallaudet exprimiu sua confiança nesta possibilidade, e predisse que tempos viriam onde seria estabelecido um Collège para a educação superior de surdos-mudos. A defesa da causa do ensino superior para surdos-mudos parece ter sido feita, em público, pela primeira vez, pelo Sr. Jared A. Ayres, professor da escola de Hartford, num artigo intitulado Educação completa para surdos-mudos, publicado nos Anais Americanos de Surdos-Mudos, em 1848 (BRASIL, 2013, p.49-50).

Entretanto, a defesa do ensino superior pelo Sr. Ayres estava atrelada a um perfeito conhecimento de língua nacional pelo surdo, a partir do qual o “surdo-mudo” teria aceso ao estudo das disciplinas correspondentes ao ensino superior, que envolviam línguas estrangeiras, matemáticas superiores, ciências naturais, filosofia e história. Ele reconhecia que esse não seria um processo tão simples para os surdos-mudos como era para os ouvintes, mas afirmava que seria possível.

Foi assim que, em 28 de junho de 1864, foi inaugurado o “Collège Nacional de Surdos-Mudos”, tendo como presidente do Collège e do Conselho Diretor o Dr. Edward Gallaudet,

[...] o Conselho exerceu pela primeira vez o poder que lhe havia sido recentemente outorgado de atribuir os graus, ao conferir o grau de mestre honorário em Artes a John Carlin, o surdo-mudo que, dez anos antes, tinha sido o primeiro a reivindicar publicamente o estabelecimento de uma escola de ensino superior para surdos-mudos (BRASIL, 2013b, p.53).

As condições de ingresso no Collège eram bastante rigorosas, e inicialmente apenas sete alunos ingressaram nos cursos. Em seguida, decidiu-se criar um curso preparatório para ingresso no Collège, que primeiramente foi de dois anos e que, a partir de 1881, foi reduzido para um ano. Consta no discurso do Sr. Ayres que, dos 568 alunos que em um tempo relativamente longo cursaram o Collège, apenas 180 completaram o curso superior, tornando-se bacharéis em artes, em letras e ciências e em filosofia. Dentre estes últimos, 150 colaram grau em artes (BRASIL, 2013b, p.54).

De qualquer maneira, o ingresso no Collège era para poucos, principalmente, acreditamos, pelo fato de a fluência na língua nacional ser exigida. O ingresso no curso preparatório tinha como pré-requisito “exames escritos rigorosos, de redação e gramática inglesa, história dos Estados Unidos e da Inglaterra, geografia física e física elementar” (p. 54). Para o ingresso no primeiro ano do curso do Collège, o rigor não era nem de longe menor. Era cobrado do aluno, além da admissão no curso preparatório já citado, ser aprovado nos exames de latim, álgebra e história.

Um exemplo desse rigor pode ser visto na seguinte afirmação: “[...] o

grau de Bacharel em Artes, que é procurado pela grande maioria dos alunos, compreende [...]” resumidamente, as seguintes disciplinas: línguas vivas, que incluía a história da língua inglesa, a história e crítica da literatura inglesa, o discurso inglês, o francês e o alemão, todos como disciplinas obrigatórias; as línguas mortas, como o latim e o grego, este último optativo; matemática, subdividida em geometria, álgebra, trigonometria e mecânica; ciências naturais, isto é, química, física, cosmografia, botânica, zoologia, geologia e mineralogia; história, subdividida em história antiga, da idade média e moderna; filosofia e ciências políticas, que consideravam em diferentes trimestres e/ou anos letivos a lógica, a psicologia, a moral, os fundamentos do cristianismo, a economia política, o direito internacional e a estética (BRASIL, 2013b, p.54).

Havia ainda uma disciplina que achamos por bem citar separadamente das demais, pois ela nos surpreendeu, uma vez que é parte do grupo de disciplinas do Collège Nacional de Surdos-Mudos. É ela a Articulação e a Leitura Labial, postas “ao alcance de todos os alunos” com o objetivo de “conservar e melhorar, por exercícios orais frequentes e apropriados, a faculdade de se expressar oralmente e de ler sobre os lábios, que os alunos possuem quando de sua entrada no Collège” (2013b, p. 59).

Assim, a partir do texto do Congresso Internacional de 1900, publicado recentemente pelo INES (2013b), entendemos que o acesso ao ensino superior, naquela época, estava diretamente relacionado com a destreza dos alunos em falar, ler e escrever a língua nacional, pois, de outro modo, como seria possível a esses alunos cumprirem o rol de matérias tão desafiantes? As duas línguas, a nacional e a linguagem gestual,⁷⁸ eram consideradas no ambiente acadêmico no Collège desde então. Esse fato pode ser percebido quando o Sr. Allen Fay fala sobre a liberdade de comunicação no Collège:

[...] há uma perfeita liberdade de comunicação entre os alunos e os professores, assim como entre os alunos entre si. [...] No Colégio Gallaudet há alunos que não são surdos natos, que ouvem um pouco, mas não o suficiente para seguir o ensino nas escolas comuns; há também um número considerável de surdos-mudos de nascença e alguns dentre eles ocupam algumas vezes os primeiros lugares nos estudos do Collège. Quando saem alcançam algumas posições em carreiras liberais (BRASIL, 2013b, p.62-63).

Parece-nos, portanto, a partir dessa citação, que o ensino superior do Dr. Gallaudet se fundamentava em uma proposta bilíngue em que, tanto a língua

⁷⁸A linguagem gestual ou própria dos surdos, assim definida naquela época, hoje reconhecida pela Lei 10.436/2002 como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados (BRASIL, 2005).

nacional em suas modalidades oral e escrita quanto à comunicação gestual eram aceitas e fundamentais no processo educacional superior dos alunos. Isso configura, a nosso ver, uma proposta bilíngue de educação em que ambas as línguas eram requeridas para que os alunos alcançassem o sucesso.

Como disse o próprio Sr. Fay ao responder a seguinte pergunta do Sr. Claveau:

Peço ao Sr. Allen Fay que nos diga se os alunos do Collège Gallaudet foram instruídos pelo método oralista puro ou pelo sistema combinado? (como resposta, ouviu-se que:) A maior parte dos nossos alunos foi instruída pelo sistema combinado, mas também há um número considerável que, antes de ingressar no Collège, foram instruídos pelo método oralista (BRASIL, 2013b, p.65).

Estamos, portanto, diante de um bilinguismo que naquela época considerava ambas as formas de comunicação – a linguagem própria dos surdos e a língua nacional oral e escrita – como condição fundamental para a criação e sustentação do ensino superior para surdos-mudos. Logo, sentimo-nos à vontade em deduzir que a proposta bilíngue de ensino superior para surdos que hoje se apresenta é única e deste nosso tempo.

No CBP, foco de nossa pesquisa, a língua portuguesa escrita e oral parece não ser tão necessária ou mesmo desejável, pois se coloca na contramão de uma concepção de mundo que entende os surdos como uma comunidade linguística orientada para o uso da LIBRAS, mesmo tendo em seu currículo disciplinas destinadas ao ensino da Língua Portuguesa Escrita. Entretanto, esta é apenas mais uma hipótese inicial, que será verificada em tempo de pesquisa adequado. Porém, o que vemos na nossa prática diária, como professores e coordenadores do referido curso, são professores não-fluentes em Libras e alunos surdos não-fluentes em língua portuguesa em ambas as modalidades – oral e escrita – e até mesmo não-fluentes também em LIBRAS. E é esse fato que se coloca diante de nós como um grande desafio; resta-nos encontrar as ferramentas e combiná-las de forma a vencê-lo, caso seja possível.

Esse é um desafio que a própria Gallaudet, como instituição privada, não se propôs a vencer, pois seus alunos falavam e escreviam a língua nacional, bem como a língua americana de sinais (BRASIL, 2013b). Sem a língua portuguesa, a formação superior desses alunos é tarefa nossa, do INES. Se Gallaudet foi uma universidade dedicada a abrigar os surdos que tinham recursos financeiros e linguísticos para nela atuar, o CBP é o espaço dedicado à formação de professores para atender os surdos normalmente não oralizados e, muitas das vezes, distantes da língua de sinais.

Ao buscar-se efetivar o direito das pessoas surdas à educação, é necessário criar as condições de acesso ao ensino superior para aqueles que não as têm. Dessa forma, será possível formar professores bilíngues surdos e ouvintes capazes de retornar às diversas redes educacionais onde os surdos hoje se encontram inseridos, por vezes sem qualquer recurso linguístico. Assim, o curso do DESU não é voltado apenas para os alunos capazes de cursá-lo, mas também para o compromisso político de formar professores bilíngues, surdos e ouvintes, capazes de oferecer educação em LIBRAS e Língua Portuguesa escrita aos muitos surdos que hoje se encontram nas diversas redes de ensino.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS: o ensino superior para surdos – perspectivas atuais

Diante do desafio da efetivação do direito das pessoas surdas ao ensino superior, as exigências técnicas são relativizadas, o padrão característico de escrita do surdo torna-se reconhecido e aceito, e, por vezes, surdos com baixo domínio de língua portuguesa escrita são aceitos nas universidades. É, então, a partir do século XXI que pessoas surdas passam a ter acesso às universidades públicas, por não haver mais o bilinguismo⁷⁹ como critério de exclusão. A ausência do domínio da língua portuguesa, nas modalidades oral e/ou escrita, a partir deste nosso tempo, não mais impede o aluno surdo de ingressar na universidade. Como aluno surdo do ensino fundamental e médio, em escola especial ou regular, uma vez que tenha concluído seus estudos e alcançado a pontuação necessária para ingresso no ensino superior, o aluno assim o faz. Porém, esse é um fato recente na educação de surdos para nós, brasileiros, e temos urgência em compreender de que surdo estamos falando e em entender quais as condições de possibilidade seu ingresso e egresso no ensino superior.

De qual aluno surdo estamos falando? Bilíngue? Fluente em LIBRAS, mas que, apesar de chegar à universidade, não tem fluência na língua portuguesa escrita? Neste caso, como pensar sua formação pedagógica? Como professor, egresso do curso estudado nesta pesquisa –CBP/INES –, qual será sua atuação no mercado de trabalho? Mesmo que ficasse restrita a alunos surdos, ainda assim, como seria sua construção acadêmica sem o domínio da língua escrita? Não é o livro o material de trabalho do professor? O texto, a leitura?

⁷⁹Bilinguismo aqui considerado apenas no que diz respeito ao reconhecimento da Lei 10.436/2002 como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados, e não em relação à fluência em duas línguas distintas.

Nessas condições adversas, mesmo se supormos o domínio do conteúdo referente à graduação por parte dos alunos, seria muito difícil a atuação profissional autônoma, já que não se trata apenas do uso público da língua, mas do privado também, da utilização da leitura e escrita como forma de estudo e preparação individual para a atuação docente.

Desta forma, nessas condições, um projeto educacional bilíngue não se efetiva realmente. O que se dá é outro tipo de acontecimento; são situações inusitadas e o desenvolvimento de um processo educacional que se limita à diferença surda. As experiências acabam presas e imobilizadas na rede da surdez de um bilinguismo que, ao não garantir as duas línguas, priva o sujeito bilíngue das possibilidades formativas da língua escrita, assim como limita sua livre capacidade de colocar suas ideias. Parece-nos que a questão não é mais advogar pela LIBRAS, mas entender o lugar da língua portuguesa, no nosso caso, no ensino superior bilíngue para surdos. Sim, pois, caso não haja um lugar para ela, esse ensino dito bilíngue não garantirá um lugar efetivamente autônomo para o surdo.

Assumimos uma enorme dificuldade na efetivação de um processo de formação diante de tantos desafios, mas com Biesta afirmamos

[...] que uma compreensão adequada do processo de educação requer que pensemos de um modo diferente sobre o que é normal e o que é desviante, isto é, que não devemos pensar na dificuldade da educação como um desvio, como um perigo, uma ameaça ou um distúrbio que vem de “fora”. [...] devemos conceber essa dificuldade antes como algo que é apropriado, que pertence à educação, como algo que torna a educação possível em primeiro lugar. [...] nossa compreensão da educação deve começar dessa própria dificuldade de educação (2013, p.103).

Acreditamos que estudos e pesquisas têm a força de trazer-nos pistas, indícios que nos ajudem e nos orientem por novos caminhos que, embora desconhecidos e além das dificuldades, nos levam a um fazer educacional coerente com cada tempo e espaço. O curso bilíngue de pedagogia do INES é uma proposta arriscada para a qual não existem modelos a serem seguidos. Tudo é novo. Tudo está no tempo atual. Como falante de LIBRAS e, quase sempre, com pouca fluidez na língua portuguesa oral e escrita e na leitura, a presença do aluno surdo no meio acadêmico ainda é um desafio para todos nós. À mesma mesa de discussões estamos sentados, surdos e ouvintes e suas diferenças linguísticas. Como lidar com essa situação? Leitura, escrita, compartilhamentos, conversas, observações, propostas, combinações, encontros? Portanto, uma condição de transitar na surdez é a partir da atitude. Segundo Vieira-Machado,

Esses professores, com a atitude, ou seja, com a escolha pessoal e voluntária de agir em prol da educação de surdos, influenciam diretamente a sua maneira de se pensar e se sentir nesse processo. Conduzem-se a si próprios por outros caminhos [...]. As práticas são plurais e ametódicas, ou seja, educação bilíngue, como processo e não como produto (2015, p.177).

A partir da atitude, o professor pesquisador não mais se aquieta. Precisa observar, escrutinar, estudar, ressignificar e produzir novos saberes. Ainda são muitas as nossas perguntas no campo do ensino bilíngue superior para formação de pedagogos surdos e ouvintes. O CBP, do INES, é apenas o primeiro curso de formação de professores em nível superior no Brasil, mas, pouco a pouco, outros acessos serão criados e novos alunos surdos estarão em outros diversos cursos superiores. Por isso, acreditamos na urgência de estudos e pesquisas nessa área; afinal, ousamos acreditar em suas possibilidades, potências, processos, produtos, compartilhamentos e trocas. Como sugere Viera-Machado, "educação bilíngue (como hoje está posta) é uma invenção do nosso tempo e não temos uma proposta fechada do que seria bilíngue. Então, continuamos nossos diálogos a fim de ir encontrando pistas sobre o que os professores têm chamado de bilíngue" (2016, p.174).

Um novo regime de verdades parece entrar em cena desestruturando por completo aqueles saberes formatados e imutáveis, característicos das grandes e absolutas verdades metodológicas de especialistas renomados. Devemos assumir nosso papel quando, desestruturando o presente, partimos na busca pela construção de um futuro. O futuro para nós é aquele lugar que ainda não chegou. Não o conhecemos, não o reconhecemos. É um lugar estranho a nós que não pode perder-se pela ausência de nossa atitude. Neste nosso lugar, não existe a relação entre o igual e o diferente. Tudo é igualmente novo, todos somos diferentes uns dos outros, e tudo é desafiador. Devemos e precisamos seguir em frente. Experimentar, trocar, negociar e construir novos caminhos, novas possibilidades...

REFERÊNCIAS

BIESTA, G. Para além da aprendizagem. Educação democrática para um futuro humano. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BISOL, C. A. et al. Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão. Translated by Robert Dinham. *Cad. Pesqui.* [online], vol.40, n.139, 2010. pp.147-172. ISSN0100-1574. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000100008> Acesso em: 18

set. 2016.

BOFF, L. *Jornal A GAZETA*. Como enfrentar o fundamentalismo. Vitória. ES. Disponível em: <https://leonardoboff.wordpress.com> Acesso em: 21 ago. 2016.

BOTO, C. Na Revolução Francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório Cobdorcet. *Educ. Soc.* Vol. 24, n. 84, set. Campinas, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Departamento de Ensino Superior. Projeto Pedagógico do Curso Bilíngue de Pedagogia – EAD. Rio de Janeiro: INES, 2013 a.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Congresso Internacional para o Estudo das questões de Educação e de Assistência de surdos-mudos. Rio de Janeiro: INES, 2013 b.

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 República Federativa do Brasil]*, Brasília, DF, n.79, p. 23, 25 de abril 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Instituto Superior Bilíngue de Educação. Projeto do Curso Bilíngue de Pedagogia. Opção pela transformação do curso normal superior, licenciatura, em curso bilíngue de pedagogia bilíngue. Rio de Janeiro: INES, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Plano De Desenvolvimento Institucional. Rio de Janeiro: INES, 2012 – 2016.

BUENO, J. G. S. Educação Inclusiva e escolarização de surdos. *Revista Integração*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Ano 13, n.23, p.37-42. Brasília, 2001.

CARVALHO, A.F.; GALLO, S. (Orgs.). *Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015.

CICCONI, M. M. F. da C. *Comunicação Total*. Introdução. Estratégias. A pessoa Surda. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COUTO-LENZI, A. F. Cinquenta Anos: uma parte da história da educação de surdos. Vitória: AIPEDA, 2004.

GUSMÃO, N. M. Diversidade e Educação Escolar: os desafios da diversidade na escola. In: *Diversidade, cultura e dedicação: olhares cruzados*. São Paulo: Biruta, 2003.

LOPES, M. C. *Surdez & Educação*. 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, M. C. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

LOPES, M. C.; Dal'Igna, Maria Cláudia. In/exclusão nas tramas da escola. Canoas: Editora ULBRA, 2007.

MANDELBLATT, J. Políticas Públicas, (Des)igualdade de Oportunidade e Aplicação da Cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1999-2014). Tese (Doutora em Ciência Política). Programa de Pós-graduação em Ciência Política. Universidade Federal Fluminense. Niterói. 2004.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

MAZZOTTA, M. J. da S. Alunos e escolas com necessidades especiais no século XXI. In: *Fórum [do] INES*. Rio de Janeiro: 2001, p. 20-26.

MATTOS, L. C. *Educação e Surdez: por uma melhor qualidade de vida*. 2002. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação e Humanidades. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MISSAGIA J., M J. *Inclusão e Educação de Surdos no Curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos: uma análise a partir dos projetos políticos pedagó-*

gicos 2006/2013. in: IX Encuentro Internacional de La Rie. Anais. Val Paraíso: PUCV, 2016.

OLIVEIRA, I. B. de. Boaventura & a Educação. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SKLIAR, C. A educação para os surdos entre a pedagogia especial e as políticas públicas para as diferenças. In: II Seminário Nacional [do] INES. Desafios e Possibilidades na Educação Bilíngue para Surdos. Anais... Rio de Janeiro: INES, 1997, p. 32-47.

SOUZA, T. A. F. de. Profissionalização dos surdos e materiais didáticos para o ensino de LIBRAS. Seminário Surdos: O Cidadão como Símbolo. Desafio para um Novo Tempo. Anais... Passo Fundo, Rio Grande do Sul: ULBRA, 2002.

VIEIRA-MACHADO, L. M. da C. Professores de surdos: educação bilíngue, formação e experiências docentes. Curitiba: Appris, 2016.