

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO E
DOUTORADO**

DENIELLI KENDRICK

**A DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO:
CONSTITUIÇÃO, *LÓCUS* E CONTRIBUIÇÃO**

**PONTA GROSSA
2017**

DENIELLI KENDRICK

**A DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DA
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO:
CONSTITUIÇÃO, *LÓCUS* E CONTRIBUIÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

**PONTA GROSSA
2017**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

K33

Kendrick, Denielli

A disciplina de Libras na formação do pedagogo da Universidade Estadual do Centro-Oeste - Unicentro: constituição, lócus e contribuição/ Denielli Kendrick. Ponta Grossa, 2017.

151f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz.

1.Disciplina de Libras. 2.Formação do pedagogo. 3.Lócus da disciplina. I.Cruz, Gilmar de Carvalho. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 371.912

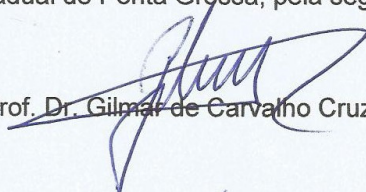
TERMO DE APROVAÇÃO


DENIELLI KENDRICK

**A DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO DA UNIVERSIDADE
ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO: CONSTITUIÇÃO, LÓCUS E
CONTRIBUIÇÃO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)


Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz - UEPG


Profª Dra. Sueli de Fátima Fernandes - UFPR


Prof. Dr. Susana Soares Tozetto - UEPG

Profª Dra. Marisa Schneckenberg - UNICENTRO - suplente

Ponta Grossa, 05 de dezembro de 2017.

À minha filha, por ser a luz da minha vida.

Ao meu pai (*in memoriam*), que tão cedo se foi e deixou uma saudade imensurável.

À minha mãe, que na sua simplicidade me ensinou o valor dos estudos.

AGRADECIMENTOS

A melhor tarefa de todas: expressar a gratidão. Ser grata é um sentimento que me aproxima de quem amo ou admiro, de pessoas que por um momento passam em minha vida e deixam marcas indeléveis ou daquelas que se estabelecem num convívio fraterno. A vocês, minha gratidão.

Aos meus irmãos, que sempre acreditam em mim, incentivam e os quais me fazem feliz por tê-los por perto. A vitória de um é a vitória do outro.

Às amigas da vida e do trabalho, Luciane, Janaína, Jacinta, Beatriz, Josimarci e Isabel, o incentivo de vocês sempre me faz mais forte, corajosa e crente de que posso alcançar muitos objetivos. Em especial à Luciane, que foi generosa como amiga de trabalho, sempre, mas em especial no início dos meus estudos no mestrado.

Ao professor Dr. Gilmar de Carvalho Cruz, meu orientador, por ser um exemplo de dedicação e comprometimento com a formação de docentes, com a educação básica e a educação especial e inclusiva. Nos momentos que me pareceram mais difíceis no percurso, sempre teve a capacidade de me tranquilizar e apontar caminhos. Imensamente grata.

Aos professores doutores Sueli Fernandes, Névio de Campos e Susana Tozetto, pelas contribuições imprescindíveis no exame de qualificação, as quais auxiliaram na realização desta pesquisa. Não haveria banca melhor como interlocutores. Extremamente lisonjeada e grata por poder dialogar com vocês.

Aos integrantes do grupo de pesquisa FOCUS - Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos, por proporcionarem um espaço de diálogo sobre a educação básica, o ensino superior e a educação especial e inclusiva, me ensinam muito. Em especial à Eliziane e Joselaine, por serem incentivadoras e amigas dedicadas.

Às minhas amigas queridas Irene Stock e Jiane Neves, literalmente me conduziram pela mão ao "mundo do surdo", o incentivo e a confiança de vocês me tornaram a profissional que sou hoje, me ajudaram a construir os sentimentos de pertencimento à comunidade surda e de luta, são modelos de dedicação, afeto e bravura. Minha eterna gratidão.

À comunidade surda, conviver com vocês é um privilégio inenarrável, ser aprendiz (eternamente) de Libras e tê-los como parceiros deixa minha caminhada mais forte.

Lutamos as mesmas lutas, com vitórias de que nem sempre seremos testemunhas, mas que deixamos como legado às próximas gerações (assim espero).

Aos queridos colegas, amigos, funcionários e professores do PPGE - UEPG, estar com vocês foi uma riqueza imensa, aprendi muito. Grata em especial à Daniella Nascimento, por sua generosidade e disponibilidade.

Às amigas da vida, dos estudos, da educação especial, Iolete, Juraci, Solange, Nicéia, Gisele, Lucinéia, Marilene, sempre grandes interlocutoras e profissionais comprometidas com a educação.

RESUMO

A presente pesquisa, de abordagem qualitativa, propõe atingir dois objetivos: analisar a constituição da Língua Brasileira de Sinais – Libras como disciplina curricular obrigatória no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava/PR, e investigar o *lócus* da disciplina de Libras no currículo do curso e sua possível contribuição para a formação do pedagogo. Fundamenta-se teoricamente em Bourdieu com conceitos-chave de *habitus*, capital, campo, violência simbólica, estratégia e hierarquia dos saberes, o que inspira, para além de conhecer e definir seus conceitos, aplicar seu *modus operandi* de investigação, observar como são forjadas as noções a partir do objeto de pesquisa e das relações entre agentes e estrutura. Para a produção de dados, optou-se por entrevista não-diretiva. Os agentes participantes foram os docentes da disciplina de Libras e os docentes do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO/G. Com a pesquisa, foi possível averiguar que o curso de Pedagogia tem por centralidade na formação a docência para Educação Infantil e anos iniciais. Há uma ideia recorrente entre os docentes de que as disciplinas de Fundamentos ocupam mais espaço no currículo. A disciplina de Libras e sua implementação no curso é de ordem legal, com pouca ou nenhuma mobilidade dentro do currículo, e a ela tem se atribuído um papel de formadora do pedagogo para o ensino de surdos, na perspectiva da inclusão educacional. Contudo, a responsabilidade da Libras é muito grande para as condições reais que ela ocupa dentro do curso. Portanto, há urgência em se pensar a configuração da disciplina e os conhecimentos de que ela trata, pois mesmo atrelada ao discurso da inclusão, historicamente tem sido considerada insuficiente pelos surdos por ser ambiente de instrução prioritariamente monolíngue. Como o aluno surdo aprende e como ensiná-lo perpassa pela língua, mas são necessárias metodologias específicas, resultando numa carga horária da disciplina que se apresenta insuficiente para esse fim. Ainda, constata-se que o papel do professor de Libras na Universidade tem nuances ímpares, mas o fato de sentir-se pouco valorizado no espaço acadêmico é limitador de suas práticas. A formação do professor surdo que atua na graduação também se destaca pela dificuldade dos professores surdos em dar continuidade à sua formação *stricto sensu* e, com isso, a pouca existência de capital institucionalizado que lhes confira maior participação e mobilidade no campo acadêmico. Por fim, há os confrontos internos dentro da comunidade surda, a tensão entre surdos e ouvintes fluentes em Libras e a especificidade para ser professor de Libras no ensino superior. As discussões sobre o tema concentram-se na questão audiológica e não necessariamente em competência profissional.

Palavras-chave: Disciplina de Libras. Formação do Pedagogo. *Lócus* da disciplina.

ABSTRACT

The present research, from qualitative approach, proposes to achieve two objectives: to analyze the Constitution of Brazilian Sign Language-Libras as discipline curriculum mandatory in the Pedagogy course in the Universidade Estadual do Centro - Oeste - UNICENTRO-Guarapuava/PR and investigates the locus of Libras on course curriculum and its possible contribution to the formation of the professionals. It is based in Bourdieu's theory with key concepts of *habitus*, capital, countryside, symbolic violence, strategies and knowledge hierarchy, what inspires, as well as meet and define its concepts, apply its *modus operandi* to research, observe how the concepts are forged from the search object and the relationships between agents and structure. For the production of data, a non-directive interview was chosen. Participants were the teachers of the discipline of Libras and the teachers of the Department of Pedagogy of UNICENTRO/G. With the research, it was possible to verify that the Pedagogy course is centered in the formation of teaching for Early Childhood Education and initial years. There is a recurring idea among professionals that Fundamentals disciplines occupy more space in the curriculum. The discipline of Libras and its implementation in the course is of a legal nature, with little or no mobility within the curriculum, and it has been given a role of teacher educator for the teaching of the deaf student, from the perspective of educational inclusion. However, Libras' responsibility is too great for the actual conditions it occupies within the course. Therefore, there is an urgent need to think about the configuration of the discipline and the knowledge that it deals with, since even tied to the discourse of inclusion, historically it has been considered insufficient by the deaf students because it is a primarily monolingual instruction environment. As the deaf student learns and how to teach it runs through the language, but specific methodologies are necessary, resulting in a time load of the discipline that is insufficient for this purpose. Still, it is verified that the role of Libras professor in the University has odd nuances, but the fact of feeling little valued in the academic space is limiting of its practices. The formation of the deaf teacher who works at the graduate level also stands out because of the difficulty of the deaf teachers in continuing their *stricto sensu* formation, and with this, the little existence of institutionalized capital that gives them greater participation and mobility in the academic field. Finally, there are the internal confrontations within the deaf community, the tension between the deaf and the fluent listeners in Libras and the specificity to be a teacher of Libras in college, the discussions on the subject are focused on the audiological question and not necessarily on professional competence.

Keywords: Libras Discipline. Education of the Pedagogue. *Locus* of the discipline.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Apresentação dos agentes participantes da pesquisa.....	32
Quadro 2 – Relação professores, vínculo institucional e disciplinas de atuação.	102

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
ASL	Língua de Sinais Americana
BDBTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEEP	Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DCNFI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura)
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia
DELET	Departamento de Letras
DEPED	Departamento de Pedagogia
FAFIG	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
FORUMDIR	Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LFS	Língua francesa de sinais
Libras	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
NEAD	Núcleo de Educação a Distância
NUPPES	Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos
PAPE	Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIA	Programa de Inclusão e Acessibilidade
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLIBRAS	Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa
PROMUL	Programa Multicultural de Línguas
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED/PR	Secretaria Estadual de Educação do Paraná

SESu	Secretaria de Educação Superior
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento
TILS	Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNICENTRO/G	Universidade Estadual do Centro-Oeste <i>campus</i> Guarapuava

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I - O OBJETO DE PESQUISA E O PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO	22
1.1 LOCAL DA INCURSÃO: SITUANDO O CAMPO	28
1.2 AGENTES PARTICIPANTES	29
1.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	33
CAPÍTULO II - LÍNGUAS DE SINAIS: A LIBRAS E SUA CONSTITUIÇÃO EM DISCIPLINA CURRICULAR ACADÊMICA	36
2.1 LÍNGUAS DE SINAIS: RESISTÊNCIA ÀS REPRESENTAÇÕES OUVINTISTAS	36
2.2 MOVIMENTO SURDO, LIBRAS E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE RESISTÊNCIA	48
2.3 DISCIPLINA DE LIBRAS	58
CAPÍTULO III - DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	65
3.1 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL	65
3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNICENTRO	75
3.3 O <i>LÓCUS</i> DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA	82
3.3.1 Implementação da Disciplina de Libras no Curso de Pedagogia	82
CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO	89
4.1 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	89
4.2 HIERARQUIA DOS SABERES	98
4.3 DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA	105
4.4 O QUE SE ENSINA NA DISCIPLINA DE LIBRAS	108
4.5 PROFESSOR DE LIBRAS	115
CAPÍTULO V - HORIZONTES DA PESQUISA	121
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	140
ANEXOS	145

INTRODUÇÃO

A trajetória da Língua Brasileira de Sinais – Libras no Brasil, sua comprovação como língua pertencente a um grupo, uma minoria linguística, é resultado de forte envolvimento dos surdos dentro de movimentos sociais, que lutam por políticas de reconhecimento linguístico e contam com a participação de ouvintes que abraçam a mesma causa e engrossam o grupo. Nesse contexto, o espaço acadêmico também teve e tem se mostrado imperativo para a qualificação e o prestígio necessários para afirmarmos, a partir de pesquisas científicas, que as línguas de sinais são línguas.

A constatação de Stokoe (1960), em seus estudos, sobre a Língua de Sinais Americana - ASL, apresentando-a como uma língua regida por regras gramaticais próprias, com campos de comunicação diferentes das línguas orais, não teve grande entusiasmo e receptividade por parte de seus colegas na academia. No entanto, fomentou o início de pesquisas que aconteceria em nível mundial sobre as diferentes línguas de sinais. No Brasil, as pesquisas nessa perspectiva iniciam-se a partir de 1980, sendo a década seguinte muito profícua em estudos acadêmicos¹ que viriam a comprovar o que Stokoe (1960) tratou sobre a ASL, mas agora, sobre a nossa língua de sinais.

Inegavelmente, a oficialização da Libras como língua da comunidade surda² brasileira pela Lei da Libras 10.436 (BRASIL, 2002b) foi uma vitória ao Movimento Surdo, que há tempos estava atuando em diferentes frentes para conseguir o reconhecimento da língua e a possibilidade legal de usá-la livremente, inclusive no processo de instrução escolar. "O impacto dessa legitimação, a sua repercussão e significado fundam um processo de desestabilização na educação em relação aos surdos no Brasil" (QUADROS, 2006, p. 142). Assim, esperava-se que o surdo tivesse acesso e possibilidade de permanência em qualquer escola que quisesse, discurso da inclusão muito forte, mas com uma realidade frágil de efetivação. Com outras questões também pertinentes à realidade dos surdos, a sua inclusão na escola comum destaca-se pela peculiaridade que há, principalmente o linguístico (LACERDA, 2006, 2007).

A esse respeito, Martins (2012) questiona quais as vantagens e desvantagens a política de visibilidade da Libras e sua implantação como disciplina acadêmica. Insiste que se

¹ Estudo de Ferreira Brito (1984, 1990, 1995, 1998); Karnopp (1994,1999); Quadros (1997); Felipe (1998).

² " A comunidade surda, na verdade não é só de surdos, já que tem sujeitos ouvintes junto, que são família, intérpretes, professores, amigos e outros que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em um determinado localização que podem ser a associação de surdos, federações de surdos, igrejas e outros" (STROBEL, 2009, p.5).

deve questionar a real contribuição ao ensino de crianças surdas na educação básica por professores ouvintes que estudam Libras em sua formação inicial. Em especial, do pedagogo que atua na docência na educação infantil e séries iniciais, primeira etapa do ensino fundamental.

Outras pesquisas relevantes (LORENZZETTI, 2003; PADILHA, 2014) têm identificado equívocos metodológicos na educação de crianças e adolescentes surdos do ensino comum relacionados ao despreparo na formação dos professores, ao desconhecimento dos mesmos sobre a cultura surda e as formas de aprender dos surdos. São averiguações relevantes quando temos uma disciplina específica na área da surdez, que pode vir a ser entendida como a detentora de todas as soluções e superação de erros metodológicos no ensino de surdos na inclusão. É necessário cautela com as conjecturas.

Na mesma perspectiva, Souza (2006) admite que o reconhecimento da Libras coroa os esforços dos surdos na luta para terem seus direitos linguísticos assegurados, sem dúvida. No entanto, é categórica ao afirmar que as leis não necessariamente alteram as práticas, e garantia de direito não é o mesmo que ter acesso à igualdade de condições.

Assim, a inclusão educacional vem sendo debatida com maior ênfase a partir da década de 1990, após as Conferências Internacionais de Jomtien (BRASIL, 1990) e Salamanca (BRASIL, 1994), onde o Brasil é signatário, e têm como pressuposto a inclusão das pessoas com deficiência. Deste modo, temos visto, nas últimas décadas, políticas públicas voltadas à efetivação desse pressuposto inclusivo na educação e o acesso das pessoas com deficiência ao ensino comum tem ganho maior dimensão.

No que diz respeito ao sujeito surdo, vê-se crescer numericamente o acesso desses alunos, nos últimos anos, ao ensino comum³. No entanto, ainda se constata o despreparo de professores e equipe pedagógica para atuarem na educação desses sujeitos na escola comum. Seguramente, a peculiaridade linguística e cultural dos surdos e o desconhecimento por parte dos ouvintes dessa particularidade é um dos pontos principais para os entraves na escolarização dos surdos no ensino comum. Na escola inclusiva, o professor precisa ter ciência que o acesso ao conhecimento parte do prisma da equidade de oportunidades, não se trata de algo fácil, mas sem esse pressuposto é impossível pensar em inclusão escolar.

³ Dados oficiais apresentados pelo Censo Escolar MEC/INEP (BRASIL, 2016) apontam que houve aumento no número de matrícula de alunos surdos no ensino comum na Educação Básica de 19.782, em 2003, para 54.274, em 2015. Na escola especial, é vertiginosa a queda de matrícula. Observa-se que entre 2012 e 2015 há um desaceleramento nas matrículas de alunos surdos, de 59.761 em 2012 para os 54.274 em 2015. Tal desaceleramento também é percebido nas matrículas dos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio, ouvintes. Mesmo assim, o acesso à escola para o surdo tem se caracterizado pela oferta no ensino comum.

Atrelado a isso temos uma organização estrutural de ensino monolíngue que prejudica a efetivação de ensino bilíngue ao surdo, e a presença de Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais – TILS não se constitui na resolução de todas as questões que circundam a inclusão do surdo. Assim, a emergência de uma formação inclusiva ao professor deve ser considerada a partir dessa realidade objetiva. Alunos surdos e ouvintes vivendo e compartilhando conhecimento é característica do espaço educacional inclusivo e, nesse contexto, o professor é uma das peças fundamentais, as suas escolhas teóricas e suas práticas pedagógicas devem ser coerentes. As dificuldades e os obstáculos no trabalho do educador como mediador “exigem estratégias alternativas e políticas públicas comprometidas com a educação e, essas, por sua vez, requerem estudo, conhecimento e atitude justa e corajosa dos que se assumem como professores e/ou gestores” (PADILHA, 2014, p.114).

A esse respeito, temos o posicionamento muito firme dos surdos sobre a sua inclusão no ambiente escolar, pois mesmo com leis (BRASIL 2002, 2005, 2014 e 2015) que valorizam o espaço escolar ao surdo como um ambiente bilíngue, as práticas inclusivas têm se apresentado insuficientes e monolíngues na realidade, desconsiderando as especificidades de aprendizagem desses agentes, que perpassa, objetivamente, pela língua de sinais (NASCIMENTO, 2017).

Esse contexto gerou embates épicos entre o Movimento Surdo brasileiro e MEC/SECADI, em especial a partir de 2010, com o CONAE, assumindo em seu documento final pressupostos que excluía a luta dos surdos por escolas bilíngues, afirmando o posicionamento do governo federal para a inclusão irrestrita, de modo impositivo e arbitrário, desconsiderando as lideranças surdas e suas reivindicações no processo da formulação do documento do CONAE - 2010, que posteriormente daria origem ao PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Com uma atuação firme, a Feneis, através de representantes, conseguiu alterar a redação da meta 4, estratégia 4,⁴ no PNE (BRASIL, 2014), a qual designava anteriormente educação bilíngue em espaço inclusivo, para escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, (CAMPELLO; REZENDE, 2014).

O espaço da inclusão no ensino regular mantém-se, mas não é o único espaço e instrução destinado ao surdo. Assim, ao pensarmos no contexto da disciplina de Libras na

⁴ "4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos" (BRASIL, 2014, p.56, grifo nosso).

formação do professor, estaremos nos voltando mais aos pressupostos da inclusão do surdo e a atuação do professor ouvinte nesse contexto, mas não podemos excluir os pressupostos de educação bilíngue almejados pela comunidade surda. O que nos faz retomar as considerações antes apontadas sobre as concepções equivocadas dos professores sobre a surdez, a questão ímpar da língua de sinais e as metodologias inadequadas utilizadas nas turmas de surdos com ouvintes, que estão intrinsecamente interligadas e propõem discussões e estudos mais aprofundados sobre a formação inicial de professores, em especial do pedagogo. A inclusão do surdo no ensino comum e uma disciplina específica sobre surdez e educação de surdos podem colaborar no processo de formação do docente.

A disciplina de Libras se caracteriza por tratar de uma demanda muito específica da educação especial e inclusiva, os surdos. Mais específica fica ao ter, no cerne dessa disciplina, a questão linguística, tão peculiar do povo surdo⁵, que pode causar estranheza ou ser desconsiderada pela maioria dentro do espaço acadêmico. Para Quadros e Paterno (2006), a disciplina busca contribuir para a superação dos equívocos metodológicos e atitudinais supramencionados e a Libras é parte fulcral do processo de ensino e de aprendizagem no ambiente escolar. A busca por superar a obrigatoriedade legal e efetivar a disciplina de Libras de modo interdisciplinar dentro dos cursos de professores se faz imperativo, ou seja, mesmo com uma disciplina que coloca a Libras e surdo no centro, ela pode ser apenas uma forma de atender à exigência legal e não aprofundar nem contribuir para a inclusão dos alunos surdos no ensino comum.

Assim, retomamos o Decreto Federal 5.626 (BRASIL, 2005b), que regulamenta a Lei da Libras nº 10.436 (BRASIL, 2002b), ordenando formas de organização e acessibilidade ao surdo em diferentes espaços, para aplicar políticas linguísticas e educacionais que, além de disseminar a Libras, a preserve. É nesse contexto que surge a disciplina de Libras no Ensino Superior. No capítulo II do Decreto, "Da inclusão da Libras como disciplina curricular", estabelece-se, no seu art.3º, que a Libras deve ser introduzida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, e nos cursos de fonoaudiologia, ambos em instituições públicas e privadas. Para os demais cursos de formação superior e profissional, a disciplina é optativa. Ainda, no capítulo III, o referido Decreto dispõe que as instituições de ensino profissionalizante e superior teriam prazos e percentuais mínimos para incluir a Libras como disciplina curricular.

⁵ Nos termos de Strobel (2008), "povo surdo" é um conceito que define sujeitos que não habitam, necessariamente, o mesmo local, mas compartilham uma origem, têm costumes, história, tradições em comuns e constroem sua identidade e percepção do mundo visualmente.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição (BRASIL, 2005b, p.3).

Passada pouco mais de uma década, é possível aferirmos como aconteceu a implantação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia da UNICENTRO, campos Guarapuava, recorte da nossa pesquisa, e como ela tem sido contemplada dentro do currículo do curso. Pensar na Libras como uma disciplina curricular obrigatória na formação de professores pressupõe questionar diferentes situações e relações no campo acadêmico, a saber: Como a Libras se constituiu em uma disciplina no Ensino Superior? Como se deu o processo de implementação da disciplina dentro do curso de Pedagogia da UNICENTRO/G? Qual seu espaço dentro do currículo e sua contribuição para a formação do pedagogo?

Esta pesquisa, de abordagem qualitativa, busca por responder as questões que o objeto impõe. Para tanto, Bourdieu (1930-2002) assume papel fundamental como referencial teórico, inspirando-nos a, mais que operar com seus conceitos-chave (*habitus*, capital, campo, violência simbólica, estratégia e hierarquia dos saberes), buscar seu *modus operandi*, sua forma de perceber o mundo social para fazer ciência. O referencial teórico tem papel importante em conjunto com os instrumentos adotados na produção de dados, sendo eles: entrevistas não-diretivas com professores do DEPED e da disciplina de Libras e análise documental. Para a análise dos dados, as categorias constituídas a partir das entrevistas emergiram a partir da força semântica e frequência com que apareciam nas falas dos agentes participantes.

Lançamos mão de dois grandes objetivos a serem alcançados ao final da pesquisa: 1) Analisar a constituição da Libras - Língua Brasileira de Sinais - como disciplina curricular obrigatória no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO/G; 2) Investigar o *locus* da Libras no currículo do curso e sua contribuição para a formação do pedagogo. Assim, inquirir a disciplina de Libras no contexto acadêmico é admitir que não é apenas a obrigatoriedade legal que garante o espaço da Libras no currículo como conhecimento indispensável à formação docente, há relações implícitas que devem ser desveladas e debatidas em profundidade para se entender o *locus* da disciplina.

Nessa perspectiva, analisar a formação inicial com uma disciplina curricular que aborda a surdez e como ela se constitui no âmbito acadêmico e seu espaço no currículo é

extremamente pertinente, pela contribuição social e pedagógica da investigação, principalmente pelo tema, pouco explorado⁶. As inquietações que permeiam esta pesquisa partem da minha vivência de nove anos na UNICENTRO/G como Tradutora Intérprete de Libras/Língua Portuguesa - TILS e, posteriormente, como professora da disciplina de Libras no Ensino Superior em instituição privada.

Cabe destacar brevemente minha trajetória profissional na UNICENTRO/G, que me permitiu vivenciar a experiência do advento da Libras no espaço acadêmico da Instituição em dois momentos distintos e importantes para a comunidade surda local e representativos em âmbito nacional: no primeiro, a Libras como L1 de uma acadêmica surda, no ano de 2003, quando do seu ingresso no curso de Pedagogia. Nesse momento, eu cursava o último ano do curso de Pedagogia, estudava Libras em um curso de Idiomas, o que também era inédito na nossa região e, com isso, iniciava minha "incurção ao mundo do surdo".

Durante todo o ano de 2003, a acadêmica surda reivindicou a presença de TILS em sala de aula, mesmo sendo oralizada, dominando bem a língua portuguesa tinha-a como segunda língua (L2). Foi um ano muito conturbado, a Instituição buscava meios legais de efetivar a contratação de um profissional, mas além da dificuldade burocrática existia a dificuldade de profissional habilitado para a função⁷. Naquele momento, apenas a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, das sete Universidades Estaduais, contava com um caso similar, e buscava formas de suprir a necessidade de TILS. Na UNICENTRO/G, a contratação aconteceu no ano seguinte, 2004. Foi nesse momento que me convidaram para "acompanhar" a acadêmica (no início, dada a minha inabilidade, creio que fazia isso mesmo, acompanhava). Lembro-me de que meu nome foi sugerido pela aluna, uma vez que não havia ninguém mais habilitado disponível naquele momento para o trabalho. Foram anos de aprendizado intenso no ofício de TILS dentro do espaço acadêmico, concomitantemente na educação básica, na mesma função. Por alguns anos, fui a única TILS

⁶ A afirmação é possível considerando o número pequeno encontrado de Dissertações, Teses e artigos científicos sobre a temática. A busca foi realizada no Banco de Teses CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDBTD e SCIELO. Para busca, usamos como descritores: "disciplina de Libras", "Licenciatura/disciplina de Libras" e "Libras no Ensino Superior".

⁷ O Decreto 5.626/05 dispõe sobre a forma de comprovação e formação para atuar como TILS (BRASIL, 2005b). Mas no Estado do Paraná, anos 2000, a Secretaria de Educação já dispunha de critérios para atuação do Intérprete, como a necessidade de comprovação de Fluência em Libras, que naquele momento era emitido por entidade representativa dos surdos - Feneis ou por banca montada pela SEED/PR. Esses critérios foram adotados pela UNICENTRO/G.

Não está no mérito da questão a que nos propomos discutir a formação do TILS e sua atuação no Ensino Superior, mas reconhecemos que há necessidade de debate, estudo e mudanças políticas sobre o tema; recomenda-se, para tanto, conhecer algumas produções acadêmicas sobre o assunto (LACERDA, 2010; LACERDA; GURGE, 2011; NASCIMENTO 2016; SILVA 2016).

da Universidade, ao passo que outros surdos ingressaram na UNICENTRO/G e a necessidade de mais Intérpretes surgiu⁸.

O segundo momento importante na minha trajetória foi pós publicação do Decreto Federal 5.626, em 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005b), o curso de Pedagogia se articulou para criar a disciplina de Libras, em 2006. O Departamento estava em construção de um novo Projeto Político Pedagógico - PPP e a chefia gostaria de contemplar a disciplina na Matriz Curricular. Para fazê-lo, a acadêmica surda, a chefia do Departamento de Pedagogia - DEPED, a coordenadora do PAPE, atual PIA e eu articulamos para pensar quais seriam os aspectos que deveriam ser abordados na disciplina. Não foi tarefa fácil selecionar o que era prioridade do que seria secundário, nem em hierarquizar o conteúdo dessa forma. Houve a necessidade de consultar profissionais de outras IES públicas do Paraná, no entanto, nenhum outro curso de Pedagogia já estava com a disciplina implementada; assim, em conversas com docentes da área na UFSC e na SEED/PR, chegamos a uma Ementa e Programa. Não há dúvidas de que se priorizou o ensino da língua, o que poderá ser percebido na discussão, adiante.

Posto isso, fica evidente a familiaridade e o apreço que nutro pelo curso de Pedagogia da UNICENTRO/G, primeiramente como aluna, depois como TILS, vinculada ao DEPED, uma vivência de 13 anos, se somados os quatro anos de formação aos 9 anos de trabalho. Pouco tempo depois do meu desligamento da Universidade, fui convidada a atuar como professora da disciplina de Libras em uma Instituição de Ensino Superior Privada, pois naquele momento não havia professor surdo com disponibilidade ou interesse em assumir a disciplina, em virtude de que, considerando que o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005b), no capítulo III, art. 7º, § 1º, é claro ao determinar a preferência de docente surdo para atuar na disciplina de Libras.

Como mencionado, as inquietações que surgiram na experiência de docente de Libras em cursos de graduação foram intensas, passando por frustrações e contentamentos que resultaram na presente pesquisa. A escolha do curso de Pedagogia da UNICENTRO/G, como recorte para a investigação, além de ser uma instituição pública com possíveis possibilidades de acesso para a pesquisa, ainda agrega a realidade de ter sido o primeiro curso da Instituição

⁸ Hoje, na UNICENTRO/G, há sete TILS que atuam com carga horária de 50% em sala de aula e as horas restantes em outras atividades, como interpretar em outros momentos aos acadêmicos, como eventos, estágios, cursos, todas as atividades da vida acadêmica. Os acadêmicos surdos são seis. Dois em Pedagogia, dois em Letras/Literatura, um em Administração, um em Arte (Informações cedidas pelo PIA- Programa de Inclusão e Acessibilidade da Instituição).

a implementar a disciplina na sua Matriz Curricular⁹, ser um dos cursos mais antigos da Instituição, que recentemente comemorou 40 anos de existência. É uma trajetória relevante de atuação na formação de pedagogos para a região central do Paraná.

Além disso, consideramos o pedagogo sujeito importante como professor dos anos iniciais e Educação Infantil, momento relevante de aprendizagem e desenvolvimento das crianças surdas, no contexto de inclusão educacional. A discussão que erigimos a partir desse recorte pode e deve gerar discussão em outros cursos de formação de professores, mas elegemos um curso de graduação por se tratar de um espaço onde a Libras foi imposta legalmente como disciplina obrigatória.

A escolha pelos agentes participantes da pesquisa inicialmente seriam os acadêmicos do curso. Gostaríamos de discutir a disciplina a partir da perspectiva dos alunos. No entanto, fomos impelidos a buscar o olhar dos professores do curso e da disciplina de Libras, pois isso se mostrava mais adequado aos objetivos lançados. Os professores compartilharam conosco os seus anseios na formação de Pedagogos; pensamos no curso em seu aspecto particular - UNICENTRO/G, e relacionamos com o aspecto geral - Pedagogo e sua formação no Brasil, e dentro desse contexto a disciplina de Libras. Parece-nos incabível pensar a disciplina de Libras isoladamente, o que justifica relacioná-la com o curso, processo que nos levou a associar com a proposta de formação em nível nacional. As estruturas não estão isoladas, há relações e influências que devem ser pensadas do particular para o geral e do geral para o particular.

Assim, diante da escolha dos instrumentos de pesquisa se impuseram imperativos ao nosso propósito. Elegemos a entrevista semiestruturada para a produção dos dados. Em especial, a entrevista semiestruturada se mostrou imprescindível, trouxe detalhamento pela liberdade que propõe ao entrevistado de discorrer sobre os assuntos. Ainda, a análise documental, importante para verificarmos o prescrito em Leis, Decretos, PPP do curso e outros documentos de âmbito nacional sobre a formação do pedagogo e que dispõem sobre a Libras, enquanto política pública aplicada aos surdos.

Diante do exposto, a Dissertação está organizada em cinco capítulos. O Capítulo I apresenta "Características teórico-metodológicas", em que explicitamos a escolha do referencial teórico e sua utilização na pesquisa e produção dos dados. Apresentamos o campo de pesquisa, os agentes participantes, os instrumentos adotados na investigação e como se deu a análise dos dados.

⁹ Afirmação feita por ter participado ativamente do processo de construção da disciplina.

O percurso da "Libras e sua constituição em disciplina curricular acadêmica" é tratado no Capítulo II. Destacamos a Língua de Sinais, a resistência às práticas ouvintistas¹⁰, as políticas linguísticas de resistência, o confronto entre a educação bilíngue prescrita nas políticas públicas e a reivindicada pela comunidade surda e a disciplina de Libras como uma realidade da política pública, com o Decreto 5.626/2005 (BRASIL. 2005b).

O capítulo III aborda a "Disciplina de Libras na formação do pedagogo", e para isso fazemos um breve resgate da formação do pedagogo no Brasil, em seguida, destacamos o curso de Pedagogia dentro da UNICENTRO/G, para refletir sobre o *lôcus* da Libras e sua função formadora do pedagogo. Acreditamos que não é possível analisar a disciplina sem conhecer o espaço em que está, fazer o movimento de pensar na formação do pedagogo e, dentro dela, a disciplina de Libras como possível contribuinte para formação.

A análise e discussão dos dados são apresentadas no capítulo IV, em que são discutidas as seguintes categorias: a formação do pedagogo; a hierarquia dos saberes; o *lôcus* da disciplina de Libras; o professor de Libras e saberes da disciplina de Libras.

Finalizamos com o capítulo V nossas considerações finais, que nomeamos de "Horizontes da Pesquisa", reflexões que a pesquisa trouxe, não como uma prescrição inflexível, mas um convite à análise sobre a disciplina de Libras e a formação do licenciado em Pedagogia, bem como criar possibilidades de difundir, preservar e valorizar a Libras dentro do espaço acadêmico.

¹⁰ Segundo Skliar (1998), a concepção de Ouvintismo pode ser definida por "tratar-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser diferente, do não ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais" (p.15), modo como a violência simbólica é praticada sobre o surdo.

CAPÍTULO I

O OBJETO DE PESQUISA E O PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

O objeto de pesquisa está no cerne do problema, envolto em questões que emergem e geram a necessidade de investigação científica. Surge do interesse particular ou de sua relevância social ou acadêmica. Assumimos que a construção do objeto de pesquisa impõe romper com o preestabelecido, sendo um processo complexo, já que somos parte do mundo social e há condicionantes sociais que nos influenciam no processo (BOURDIEU *et al.*, 2015).

O objeto só pode ser concebido, estabelecido "em função de uma problemática teórica que permita submeter a uma interrogação sistemática os aspectos da realidade colocados em relação entre si pela questão que lhes é formulada" (BOURDIEU *et al.*, 2015, p. 48). Assim, a tarefa de construção do objeto, como também o percurso realizado em todas as etapas do processo da pesquisa, não são simples, mas exigem constante vigilância e clareza de que há obstáculos epistemológicos no processo que vão exigir rupturas para se evitar o saber imediato que é permeado pelo senso comum (BOURDIEU *et al.*, 2015).

Nosso objeto: a disciplina de Libras apresenta-se a partir dos três interesses elencados, mas, em uma hierarquia estabelecida de interesses, destacamos o "pessoal", como primeiro, pois a vivência como professora da disciplina trouxe inúmeras inquietações que se materializaram na necessidade de investigação; a "relevância acadêmica" se dá por termos há mais de uma década de sua imposição legal da disciplina no espaço acadêmico, o que sugere investigação para conhecimento da realidade; e, por fim o "interesse político", em especial da comunidade surda, dos militantes do movimento social surdo que tanto lutam e buscam reconhecimento através de políticas linguísticas que valorizem sua língua e cultura.

Ao elaborar o objeto de pesquisa, parte decisiva, que encaminha o processo investigativo, "pelo qual transformamos conceitualmente um fenômeno do universo consensual em problema do universo reificado e, em seguida, selecionamos os recursos teóricos e metodológicos a serem usados para solução do problema" (SÁ, 1998, p. 26). Assim, intrinsecamente ao objeto, estão construídos os referenciais teóricos e metodológicos que permitirão proporcionar cientificidade à pesquisa. Ao assumirmos isso, corroboramos com Martins (2004), ao esclarecer que a metodologia pode ser compreendida como

[...] o conhecimento crítico dos caminhos do processo científico, indagando e questionando acerca de seus limites e possibilidades [...] Não se trata, portanto, de uma discussão sobre técnicas qualitativas de pesquisa, mas sobre maneiras de se

fazer ciência. A metodologia é, pois, uma disciplina instrumental a serviço da pesquisa; nela, toda questão técnica implica uma discussão teórica (MARTINS, 2004, p. 291).

Parece-nos indissociável a metodologia da discussão teórica, para além da relevância que apresente o objeto investigado, o importante é a sua construção ou reconstrução metodológica durante todo o processo de pesquisa (SCARTEZINI, 2011, p. 28). Isso adensa a discussão que se propõe e impõe caráter científico, que é necessário, pois não é possível dissociar método do objeto de pesquisa.

É preciso desconfiar das recusas sectárias que se escondem e tentar, em cada caso, mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que, as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis. [...] Em suma, a pesquisa é uma coisa demasiado séria e demasiado difícil para se poder tomar a liberdade de confundir a rigidez, que é o contrário da inteligência e da invenção, com o rigor, e se ficar privado deste ou daquele recurso entre os vários que podem ser oferecidos pelo conjunto das tradições intelectuais da disciplina – e das disciplinas vizinhas: etnologia, economia, história. Apetecia-me dizer: “É proibido proibir” ou “Livrai-vos dos cães de guarda metodológicos” (BOURDIEU, 2011, p.26).

O alerta de Bourdieu impele-nos a observar o objeto e escolher a forma de teorizá-lo e investigá-lo. O campo onde será pesquisado, as condições e a familiaridade com o objeto contribuem para a liberdade das escolhas metodológicas e teóricas realizadas. Porém, esta liberdade à metodologia não caracteriza uma situação em que tudo é válido, sem critérios. A pesquisa se faz pela prática, mais do que por um manual metodológico.

Dito isso, construímos nossa investigação a partir da abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa apresentou-se como relevante ao objeto investigado, pois "define o caráter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender como produção e não apropriação de uma realidade que nos apresenta" (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 5). Ao nos aproximarmos, por meio de nossas práticas investigativas, dos inúmeros campos inter-relacionais que compõem a realidade, criamos uma realidade, permeada pelas práticas.

No processo da pesquisa qualitativa, há um ambiente natural com fonte direta de dados, em que há um contato prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação, fenômeno investigado (ANDRE; LÜDKE, 2004). A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador o porquê das coisas, não se subordina a dados quantitativos por entender que os dados analisados nem sempre são métricos.

Pode-se destacar quatro bases teóricas na pesquisa qualitativa que se aplicam ao nosso objeto: I) "A realidade social é vista como construção e atribuição social de significados." A Libras se constituiu, nas últimas décadas, como uma bandeira erguida por um

grupo linguisticamente minoritário, mas que não têm dispensado a reivindicação por seu reconhecimento; II) "Há ênfase no caráter processual e na reflexão." A abordagem adotada com a contribuição da sociologia reflexiva de Bourdieu permitiu observar a relevância de todo o processo investigativo, suas nuances na produção dos dados e não apenas no resultado da pesquisa; III) "As condições 'objetivas' de vida tornam-se relevantes por meio de significados subjetivos." A realidade vivenciada pelos docentes do curso de Pedagogia e pelos docentes da disciplina de Libras, seus *habitus*, capitais, estratégias e espaços ocupados no campo acadêmico impõem-lhes condições concretas, objetivas, que refletem em significados subjetivos. As questões objetivas e subjetivas relacionam-se no processo investigativo, ao tratarmos dos agentes participantes; IV) "O caráter comunicativo da realidade social permite que o refazer do processo de construção das realidades sociais torne-se ponto de partida da pesquisa." Ligada ao item I, temos a realidade em constante movimento, construção e reconstrução que permite pensar nosso objeto nesse dado momento histórico, nesse lugar, mas relacionando-o com o macro (FLICK; VON KARDORFF; STEINKE, 2000 *apud* GÜNTHER, 2006). Essas bases teóricas da abordagem qualitativa serão observadas no decorrer do trabalho.

Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa se apresenta como possível de responder questões muito particulares, em especial sobre nosso objeto. A abordagem trabalha com a realidade social, o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. O trabalho científico, nessa abordagem, divide-se em três etapas: I) fase exploratória; II) trabalho de campo; III) análise e tratamento do material empírico e documental (MINAYO, 2010). As três etapas foram realizadas nesta pesquisa.

Assim, a pesquisa qualitativa está em consonância com o objeto investigado, pois "atua em níveis de realidade onde existe a necessidade de extrair e evidenciar indicadores e tendências" (MARTINS; RAMOS, 2013, p. 10), e trabalha a partir de dados que são filtrados, organizados e elencados com o uso de técnicas específicas, assim transformados em informações a serem analisadas e discutidas a partir do referencial teórico.

Neste momento, cabe destacar o referencial teórico adotado para a pesquisa. 'Quem procura, acha', como diz o senso comum, mas, evidentemente, não se pergunta qualquer coisa a qualquer um... É o papel da cultura apontar os autores em que se tem possibilidade de encontrar ajuda" (BOURDIEU, 2004, p.42 e 43). Nesse sentido, e em consonância com a abordagem apresentada, consideramos que a sociologia reflexiva de Bourdieu assume posição central no referencial teórico. Sua busca constante pelo rigor acadêmico que se impunha em suas investigações é um convite indeclinável para a vigilância epistemológica, que é a atenção

constante, refletida no percurso da pesquisa. Os conceitos-chave de Bourdieu fazem parte de sua metodologia e cumprem papel central no nosso percurso investigativo. O arcabouço conceitual elaborado por ele expõe e questiona as práticas sociais. Destacamos os principais conceitos que serão tratados ao longo do trabalho, a saber, *habitus*, campo, capital, violência simbólica, estratégia e hierarquia dos saberes.

Para situar o leitor, apontamos cada conceito, de forma breve. O intuito principal dessa exposição, além de situar os aspectos que compõe o arcabouço teórico utilizado, é relacioná-lo com o objeto e os agentes participantes. Num primeiro instante, a exposição aligeirada, proposta para o momento, pode requerer maiores detalhes pelo leitor, mas alertamos que a explicitação necessária acontecerá adiante, nos demais capítulos e seções que compõem o trabalho.

Assim, caracterizamos o conceito de *habitus*, provavelmente seja o ideal para se começar a entender todos os demais. Importante observarmos que cada conceito que Bourdieu apresenta está diretamente relacionado entre si. Compreender um conceito exige, necessariamente, conhecer os outros. A melhor compreensão dos conceitos bourdieusianos não se dá isoladamente, mas de forma contextualizada. Ortiz (2013) afirma que o conceito de *habitus* foi desenvolvido inicialmente na obra "A Reprodução", em coautoria com Passeron (BOURDIEU; PASSERON, 2008). Na obra, Bourdieu reelabora a noção escolástica de *habitus*, sendo considerado um conjunto de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas com relação direta às estruturas em que está inserido, o que possibilita entender tanto a posição do agente em determinado campo, quanto seu conjunto de capitais.

Portanto, compreende-se a noção de *habitus* como um sistema, modo de perceber, fazer, sentir, pensar, que são diferentes em cada circunstância, em cada campo, (THIRY-CHERQUES, 2006).

[...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas (BOURDIEU 1983, p. 65).

Precisa-se esclarecer que a noção de *habitus*, para Bourdieu e Passeron (2008), não é fechada, pois, como produto histórico, está sendo confrontado e refeito constantemente a partir de novas vivências, "o *habitus* não é destino, como se vê às vezes" (SETTON, 2002, p. 154).

Intrinsecamente associado ao conceito de *habitus*, está o de campo. O campo configura-se como um espaço de disputa. Há inúmeros campos para Bourdieu (2004), ou seja, vários espaços de disputa de poder cada qual regido por regras próprias. “[...] todo campo, enquanto produto histórico, gera o interesse, que é a condição de seu funcionamento” (BOURDIEU, 2004, p. 128). Os campos são espaços dotados de relativa autonomia, mas regidos por regras próprias, invisíveis, mas reais. As lutas existentes nos campos derivam da necessidade de se manter o *status quo* ou de alterar essas relações.

A posição de cada agente em determinado campo varia de acordo com seu capital, ou seja, os agentes caracterizados pelo volume de seu capital determinam a estrutura do campo, e há diversas formas de capital, assim como há diversos campos na sociedade.

O capital é trabalho acumulado (na sua forma materializada ou a sua forma "incorporada", encarnada) que, quando apropriado em uma privada, ou seja, com base, exclusivamente por agentes ou grupos de agentes, permite-lhes energia social apropriada na forma de reificado ou trabalho vivo [...] Capital, que, em suas formas objetivadas ou incorporadas, leva tempo para acumular e que, como uma capacidade potencial para produzir lucros e de se reproduzir de forma idêntica ou expandidos, contém uma tendência a persistir no seu ser, é uma força inscrito no objectividade das coisas de modo que tudo não é igualmente possível ou impossível (BOURDIEU, 1986, p.1).

A quantidade de acúmulo de forças (capital) dos agentes em cada campo implica em sua posição dentro desse campo. As formas descritas por Bourdieu dos principais tipos de capitais: o econômico, o cultural, o social e o simbólico.

A violência simbólica teorizada por Bourdieu (2014) é descrita por Mauger (2017) como todas as formas "brandas" de dominação e tem o consentimento do dominado (nem sempre consciente). A violência simbólica se caracteriza porque exerce uma força sobre os que a sofrem, e acontece na esfera das significações, do sentido que é dado pelos dominantes no mundo social. Ela tem como características ser oculta e arbitrária,

[...] se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceber ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, [...] fazem esta relação ser vista como natural (BOURDIEU, 2014, p.56).

Outra noção central é a de estratégia. O conceito foge do que é comumente entendido como algo meticulosamente pensado e intencionalmente executado. Para Bourdieu (2004), não necessariamente as estratégias lançadas pelos agentes são conscientes.

[...] o *habitus*, necessidade tomada virtude, produz estratégias que, embora não sejam produto de uma aspiração consciente de fins explicitamente colocados a partir de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica de causas, mostram-se objetivamente ajustadas à situação (BOURDIEU, 2004. p. 23).

Nestes termos, a estratégia tem um vínculo com o *habitus*, indissociável, que pode ser entendido como sentido do jogo, produto do sentido prático, nos termos de Bourdieu (2004). As estratégias são ações orientadas objetivamente por interesses sociais de manutenção ou de alteração das posições no campo (SEIDL, 2017).

Por fim, a ideia de hierarquia dos saberes, para Bourdieu (2015b), que se estabelece dentro do sistema escolar, entre as disciplinas, acontece em todos os níveis de ensino. Há disciplinas, que ele definiu como "canônicas", as mais valorizadas, disciplinas "secundárias", que estariam em um espaço intermediário de valorização no currículo, e as disciplinas "marginais", as mais desvalorizadas. Para ele, a hierarquização dos saberes acontece de forma arbitrária e naturalizada. À medida que há disciplinas que exigem certas aptidões, que são distribuídas com desigualdade, e desigualmente raras nas diferentes classes sociais, a seleção da hierarquia das disciplinas é colocada.

As disciplinas teóricas, abstratas e formalizadas estão no topo da hierarquia (disciplinas canônicas) e necessita-se de um bom capital cultural acumulado para se ter sucesso nelas. Já as disciplinas mais práticas e técnicas não necessitam, necessariamente, de um capital cultural acumulado, são rebaixadas nessa hierarquia. Bourdieu (2015b) afirma contundentemente que a escola reproduz a sociedade, a hierarquia dos saberes se dá primeiro socialmente e posteriormente é refletido no currículo, de modo natural, arbitrário. O valor que é dado a essa ou aquela disciplina tem relação com a valorização e o prestígio dados socialmente. Os saberes importantes para o *status quo* de dominação, da cultura erudita, se mantêm.

Em que pese a descrição dos principais conceitos presentes nesta investigação, não desconsideramos o espaço em que eles foram forjados, partem de uma realidade específica que, em muitos aspectos, difere da nossa, em especial ao tratar da hierarquia dos saberes, Bourdieu (2015b, 2016) destaca um campo acadêmico muito específico, na França, as disciplinas que investiga partem dessa realidade.

Nesse contexto, nossa investigação sobre a disciplina de Libras e possível hierarquia no currículo, que se apresentou como uma categoria na análise dos dados, é compreendida à luz do conceito e guarda as suas proporções, pois tratamos de curso de formação de professores, o que, em si, não conta com prestígio social¹¹, mas não deve ser desconsiderado enquanto campo de disputa. Ainda, consideramos a surdez um campo de disputa, em que a Língua de Sinais se

¹¹ Indicação de estudos sobre a formação de professores e seu lugar social: Duarte (2013) e Masson (2017).

destaca nesse espaço em relações de enfrentamento empregadas por grupos distintos, polarizados¹².

Nesse âmbito, temos nosso objeto, a disciplina de Libras, em curso de Ensino Superior, dentro de outro campo, o acadêmico. Nele, a produção do conhecimento está arraigada a dois polos: o saber e o poder, também permeado por disputas e relações que se impõem tanto pelo jogo ali feito quanto pelas influências de campos com fronteiras porosas que se intersectam, como o político e o econômico, que sugestionam necessariamente o campo acadêmico e a proposta de formação de pedagogos. Tais afirmações podem parecer precipitadas, mas não são; no percurso proposto do trabalho ficarão esmiuçadas as alegações, ao passo que as relações dos conceitos aparecerão claramente. Os conceitos boudieusianos não são tratados por definições estáticas, mas pelas interligações e pelos usos em todo processo investigativo.

1.1 LOCAL DA INCURSÃO: SITUANDO O CAMPO

Ao iniciar a seção, como mencionado alhures, tive a experiência de nove anos como intérprete de Libras/Língua portuguesa na UNICENTRO/G, vinculada ao DEPED, e a formação superior foi realidade na mesma Instituição, no mesmo curso de atuação. Associado a isso, a UNICENTRO/G é uma instituição importante para nossa região, que por muitos anos foi a única a fornecer formação superior no centro-oeste do Paraná, tem história e uma trajetória considerável em sua proposta educacional. Esses elementos impulsionaram a escolha do campo investigativo.

A UNICENTRO/G é uma universidade pública, estadual¹³, e nela a história do curso de Pedagogia se escreve: "A história do curso de Pedagogia é basicamente a história do Ensino Superior em Guarapuava" (GONÇALVES *et al.*, 2016, p. 17), resultando que o curso marca a formação superior de professores da região.

Com recém comemorados 40 anos (1976-2016), o DEPED, através de uma publicação de livro, comemorou a data e seus docentes se desafiaram a escrever a trajetória do curso, com seus avanços, dificuldade e possibilidades, pontuando que, nos 40 anos de curso, o PPP teve inúmeras transformações, muitas fomentadas pelas políticas públicas e leis como por demandas

¹² Perspectiva clínico-terapêutica *versus* perspectiva sócio-antropológica - Capítulo II, se encarrega de apresentar e problematizar as perspectivas.

¹³ A UNICENTRO é instituída pelo Decreto nº 3444, de 8 de agosto de 1997, com *campus* em Guarapuava e Irati. Anterior a Universidade Estadual do Centro-oeste tínhamos a FAFIG - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava, na qual temos a origem do curso de Pedagogia.

específicas da região, em destaque a necessidade de formação de professores para os anos iniciais da educação pública.

Dessa forma, na obra "A trajetória dos 40 anos do Curso de Pedagogia da UNICENTRO/G", o curso é apresentado pelos professores como imerso em um contexto dicotômico: de um lado, o acesso ao conhecimento mais amplo, e de outro, a inegável crise na formação de professores e do trabalho docente, que traz consigo indagações: "Por onde caminhar? Caminhar com quem? Para onde caminhar? Como e por que caminhamos?" (GONÇALVES *et al.*, 2016, p. 17).

Na busca por respostas, os ajustes que são necessários dentro do currículo do curso têm sido pensados e discutidos pela comunidade acadêmica amplamente, em especial pelos professores, uma vez que "muitas foram as mãos e a criação do curso de Pedagogia se fez nos diferentes tempos e espaços, nas diferenças e divergências, em perspectivas teóricas e políticas distintas, com condições estruturais e pedagógicas nem sempre favoráveis, com sonhos e utopias tantas" (GONÇALVES *et al.*, 2016, p. 18).

Atualmente, o curso está passando por uma reestruturação do PPP, o que ocorre desde outubro de 2014¹⁴ e ainda não foi finalizada. Trata-se de um momento profícuo para debatermos a formação do pedagogo da instituição, a configuração do projeto formativo que se tem estabelecido e, nesse cenário, a disciplina de Libras, sua implementação e *locus* no currículo. Nesse contexto, fazemos nosso percurso de pesquisa, em uma instituição pública, em um curso com quatro décadas de existência, com inúmeros dilemas próprios da formação de professores e de como são instituídas as diretrizes para tal formação, mas que não se nega à responsabilidade que tem, pelo espaço e importância que ocupa na formação de pedagogos da região centro-oeste do Paraná.

1.2 AGENTES PARTICIPANTES

Os agentes entrevistados foram os professores do curso de Pedagogia e os professores da disciplina de Libras¹⁵. O primeiro contato na Instituição se deu com o coordenador do DEPED, apresentando-lhe o Projeto de Pesquisa e sua aprovação pelo Comitê de Ética¹⁶, com a explanação sobre como se dariam as entrevistas, que deveriam ser individuais com os docentes

¹⁴ É possível acessar o documento elaborado pelo DEPED, intitulado "Movimento de discussão e reestruturação curricular do curso de Pedagogia". Disponível em: https://drive.google.com/drive/folders/0B-6_lrpciNNSHRNdGR1ZHF2a00.

¹⁵ Os docentes que atuam na disciplina de Libras na UNICENTRO/G estão vinculados ao DELET - Departamento de Letras.

¹⁶ Projeto de Pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética, n. CAAE 58638116.1.0000.0105.

que se disponibilizassem a participar. Nesse momento, na primeira conversa, tivemos uma posição muito acolhedora e otimista da coordenação, por acreditar que os professores do Departamento seriam solícitos ao nosso chamamento. Houve, ainda, por parte da coordenação, interesse em conhecer o resultado da nossa investigação, já que julgou ser um elemento importante no processo de reestruturação curricular que estamos vivendo.

De acordo com o coordenador do curso, o corpo docente de Pedagogia conta com 55 professores, sendo 27 efetivos e 26 colaboradores. A titulação dos docentes se apresenta com 24 doutores, 27 mestres e 4 especialistas¹⁷. Com a lista em mãos, perguntamos ao coordenador qual era sua sugestão para que conseguíssemos ter acesso aos professores de modo mais efetivo e menos invasivo. Como resposta, sugeriu o contato eletrônico e e-mail. Ele nos disponibilizou os endereços eletrônicos e telefone de todos os professores. Optamos pelo e-mail, individual a cada professor, cujo conteúdo foi o mesmo para todos, nesse primeiro momento. No corpo do texto do e-mail fizemos uma apresentação da pesquisadora e do orientador, do objeto de pesquisa e apontamos que os sujeitos entrevistados seriam os docentes do curso de Pedagogia e da disciplina de Libras. Pedimos para marcar uma primeira conversa, para apresentar-lhes o Projeto de Pesquisa, o TCLE (Apêndice A) e as assinaturas de anuência necessárias ao processo de entrevistas. Solicitamos que sinalizassem com uma resposta, via e-mail, sobre a disponibilidade de participação.

O contato com os docentes da disciplina de Libras da Instituição aconteceu também via e-mail, sabíamos que eram três os professores e, pela proximidade compartilhada na comunidade surda, tínhamos os seus endereços eletrônicos. Da mesma forma, encaminhamos e-mail apresentando a pesquisadora e orientador, o objeto de pesquisa e buscávamos suas anuências para participarem da pesquisa. Foi-lhes proposta uma primeira conversa para apresentar o projeto e recolher suas assinaturas nos termos de livre consentimento, e em outros encontros tivemos as entrevistas.

Em alguns casos, retomamos a entrevista com os professores de Libras mais de uma vez, sempre que carecia esclarecer algumas lacunas. Os professores de Libras são três, duas mulheres, uma professora ouvinte e uma professora surda, ambas efetivas, e o professor surdo, que atua como professor colaborador. A titulação de todos é de especialista, com cursos voltados à educação especial e educação de surdos. Cabe sinalizar que a conversa com os

¹⁷ Dados a partir da lista entregue pelo coordenador. No site oficial da UNICENTRO são elencados 44 professores, alguns professores colaboradores não estão registrados na página (Disponível em: <https://www3.unicentro.br/cursos/pedagogia-guarapuava/>). Para confirmar as titulações, foi consultada a Plataforma *Lattes*, acessando os currículos dos professores.

professores e as entrevistas sempre foram realizadas tendo a Libras como língua na produção da comunicação, por ser a L1 dos professores e pela fluência da pesquisadora em Libras.

Sobre os 55 professores contatados, 25 sinalizaram, via e-mail, disponibilidade em participar da pesquisa, concedendo entrevista; 4 estavam em licença para aposentadoria e 2 em estudos de pós-doutoramento no exterior. Somaram-se, então, 49 docentes possíveis de serem entrevistados. Foram realizados três contatos com os professores via e-mail, chamando-os a contribuir. Obtivemos 25 professores que aceitaram participar, número significativo, mais de 50% do corpo docente em atividade.

Iniciamos os encontros no mês de setembro de 2016, havia um agendamento muito produtivo de reuniões para as entrevistas, todas marcadas nas dependências da UNICENTRO/G, a maioria na sala dos professores do Departamento. Alguns professores que desempenham função administrativa agendaram as entrevistas em suas respectivas salas. Estava transcorrendo tudo dentro do programado: apresentação do projeto, assinaturas de anuência de livre esclarecimento da pesquisa e entrevistas. No entanto, logo após o primeiro mês de realização das entrevistas, houve uma paralisação dos professores da Instituição, e todo o Departamento de Pedagogia aderiu à greve e as atividades acadêmicas pararam¹⁸. Tivemos que cancelar as entrevistas agendadas e aguardar o retorno das aulas e, com isso, dos professores à Universidade. O período de espera foi tenso, não sabíamos por quanto tempo iria continuar a paralisação.

Quando as Universidades retomaram as atividades, iniciou-se no DEPED a organização das reposições das aulas e das demais atividades acadêmicas que estiveram paradas, especialmente por ser final de semestre, em que há acúmulo de algumas atividades que necessitavam de atenção para que o calendário fosse cumprido em sua integralidade, como a finalização de estágios dos acadêmicos e bancas de TCC. Isso repercutiu na disponibilidade dos docentes em participarem da pesquisa. Nesse caso, houve a necessidade de um novo contato, via e-mail, pedindo-lhes a colaboração e reagendamento de datas para as entrevistas. O contato foi realizado novamente com todos os professores, mesmo os que não haviam sinalizado

¹⁸ No ano de 2016, as greves que as IES do PR realizaram e vinham realizando no ano anterior foram resultado da resistência e luta para manter direitos legalmente instituídos que foram rechaçados pelo atual governo do estado. Os docentes da UNICENTRO, reunidos em assembleias no dia 19 de outubro de 2016, decidiram acompanhar as demais IES, aprovando a greve por tempo indeterminado. A principal reivindicação, naquele momento, era contra a intenção do governo Beto Richa (PSDB) em não cumprir a Lei da Data Base, por meio de uma emenda à Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO), que descumpria o acordado em 2015 e que colocou fim à greve daquele ano. A greve durou até metade do mês de novembro (Fonte: Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/andes/print-ultimas-noticias.andes?id=8416>).

anteriormente a participação. Ao final do processo, não conseguimos anuência dos 25 professores anteriormente dispostos a participar. Muitos se desculparam e alegaram a indisponibilidade diante dos inúmeros compromissos, como reposição de aulas. Não há dúvidas de que foi a urgência das atividades pós-paralisação que impossibilitaram muitos docentes de participar.

Logo, finalizamos as entrevistas com 15 professores do DEPED, sendo 24% dos docentes em atividade e mais os 3 professores da disciplina de Libras, esses com 100% de participação, totalizando 18 professores. As entrevistas estavam inicialmente estipuladas para acontecer até dezembro de 2016, mas com a nova situação, encerramos no mês de fevereiro de 2017, havendo, portanto, um atraso na produção dos dados estipulada no cronograma do projeto. Assim, é indispensável apresentar os agentes envolvidos na pesquisa, os quais destacamos no Quadro 1, preservando o anonimato, denominando-os como "P1, P2, P3..." e assim sucessivamente, ao tratar dos professores do Departamento de Pedagogia. Os professores de Libras são denominados "PL1, PL2 e PL3".

Quadro 1 – Apresentação dos agentes participantes da pesquisa

Professor/a	Titulação	Graduação realizada na UNICENTRO	Graduação em Pedagogia	Vínculo Institucional	Tempo de trabalho na Instituição	Disciplina/s de atuação*	Número de disciplinas que leciona
P1	Doutor	Sim	Sim	Efetivo	29 anos	2	1
P2	Mestre	Sim	Sim	Colaborador	4 anos	1/2/3	4
P3	Doutor	Não	Não	Efetivo	10 anos	2	1
P4	Doutor	Não	Sim	Efetivo	27 anos	3	1
P5	Mestre	Não	Sim	Colaborador	10 anos	2/3	3
P6	Doutor	Não	Sim	Efetivo	10 anos	3	2
P7	Mestre	Não	Sim	Colaborador	5 anos	3	3
P8	Doutor	Não	Sim	Efetivo	10 anos	1	1
P9	Mestre	Sim	Sim	Efetivo	16 anos	1	1
P10	Mestre	Não	Sim	Efetivo	18 anos	1	1
P11	Doutor	Sim	Não	Efetivo	27 anos	1/2	3
P12	Especialista	Sim	Sim	Colaborador	2 anos	2/3	4
P13	Mestre	Sim	Sim	Colaborador	1 anos	2	1
P14	Mestre	Sim	Sim	Colaborador	5 anos	1/3	2
P15	Doutor	Não	Sim	Efetivo	10 anos	1	1
PL1	Especialista	Não	Não	Colaborador	1 ano	2	1 Libras
PL2	Especialista	Não	Sim	Efetivo	6 anos	2	1 Libras
PL3	Especialista	Sim	Sim	Efetivo	10 anos	2	1 Libras

* De acordo com a Categorização de Disciplinas do Currículo Pleno do PPP/2008 (p. 41 e 42, Anexo A), as disciplinas organizam-se em três categorias:

1. Disciplinas obrigatórias de formação básica
2. Disciplinas obrigatórias complementares
3. Disciplinas obrigatórias profissionalizantes

Fonte: A autora (2017).

As informações apresentadas no Quadro 1, acima, serão retomadas na análise dos dados produzidos, Capítulo IV. Elas são necessárias para conhecermos os agentes, suas formações, titulações, vínculos com a instituição, tempo de atuação no curso, disciplinas que atuam e a quantidade de disciplinas a que se dedicam. São informações preliminares que contribuem para pensarmos em que realidade cada agente constrói sua identidade professoral e "de que lugar" sua voz parte nas entrevistas.

1.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Parte importante da pesquisa é eleger os instrumentos que nos proporcionam alcançar os objetivos propostos na produção dos dados, "mobilizar todas as técnicas que, dada a definição do objeto, possam parecer pertinentes e que, dadas as condições práticas de recolha dos dados, são praticamente utilizáveis" (BOURDIEU, 2011, p. 26). Neste estudo, a entrevista não-diretiva (Apêndices B e C) (SEVERINO, 2007) se mostrou instrumento viável a partir do objeto de pesquisa. A pesquisa documental permitiu-nos investigar o objeto de modo indireto, por meio de estudo de documentos produzidos nesse período histórico, e dentro desse contexto que vivemos, eles são sinais da produção humana. A entrevista não-diretiva mostrou-se rico instrumento na produção dos dados, com questões pré-formuladas, e foi possível explorar os temas abordados a partir da fala dos entrevistados com outras questões, de modo mais informal, o que constituiu um material interessante e volumoso.

Houve também a consulta a diversos documentos. Não é possível nomeá-lo como pesquisa documental por não ter ocorrido todos os passos necessários que a técnica exige, mas a consulta e reconsulta aos documentos foi parte fulcral na investigação. Diversos foram os documentos utilizados, a saber: Lei da Libras nº 10.436 (BRASIL, 2002b), Decreto Federal nº 5.626 (BRASIL, 2005b), Projetos Políticos Pedagógicos do Departamento de Pedagogia (DEPED/UNICENTRO, 2006 e 2008), Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (BRASIL, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (BRASIL, 2015), Plano Nacional de Educação 2014-2024, lei nº 13.005 (BRASIL, 2014), Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13146 (BRASIL, 2015), Programa da disciplina de Libras (2016), Plano de Desenvolvimento Institucional UNICENTRO/G, 2013-2017 (UNICENTRO, 2013) e as entrevistas transcritas.

A escolha pela entrevista não-diretiva teve relação direta com os agentes que seriam entrevistados, os professores. Estabelecer com eles um espaço de diálogo, com perguntas

preelaboradas e construir um ambiente em que conseguissem expor suas ideias, para além de informações, mas num discurso aberto sobre os temas apresentados, foi um desafio que nos impusemos para a pesquisa que se mostrou muito frutuoso.

No ato da entrevista, foi pedido aos docentes que autorizassem a gravação do áudio para registro, ao que não houve empecilhos, nem recusa. Todas as entrevistas realizadas em língua portuguesa falada foram posteriormente transcritas para, dessa forma, ficar mais acessível o contato com as informações produzidas e para as leituras que se seguiram posteriormente.

Para o registro das entrevistas com os docentes surdos, o percurso foi um pouco mais longo. Não havia a possibilidade de gravar o áudio, pois a língua de uso entre entrevistador e entrevistados foi a Libras – língua visual-espacial que necessita de outra forma de registro, filmagem. Foi pedida uma autorização aos professores para o registro em vídeo, e como aconteceu com os demais não houve recusa.

Após as entrevistas filmadas, precisamos passá-las para o áudio, que nos pareceu mais fácil para a transcrição posteriormente. A pesquisadora assistiu os vídeos e fez a tradução das entrevistas, gravando-as em áudio, sendo o processo de tradução cansativo, repetitivo e demanda muita atenção para poder traduzir todas as nuances da fala da língua de sinais e expressividade do falante para o português. Mesmo os vícios de linguagem que o surdo possa ter precisam ser passados na tradução.

Com esse trabalho concluído, fomos à transcrição das entrevistas dos professores surdos a partir do áudio. Todas as entrevistas totalizaram 6 horas e 40 de gravações. Ao serem transcritas, optamos por – além de registrar o que estava sendo dito – também marcar a forma como o entrevistado respondia as questões, evidenciando as suas certezas, dúvidas e hesitações. O número de páginas das transcrições ao final do processo foi de 93.

Para a análise dos dados, o uso dos documentos ocorreu durante todo o processo da pesquisa. À medida que a investigação suscitava a emergência de novos materiais a serem analisados, isso ocorreu. Os referidos documentos foram retomados e revistos constantemente para cada indagação surgida ao longo da pesquisa. Na análise das entrevistas, houve uma sequência necessária para explorar os dados, sempre à luz do referencial teórico adotado: I. Leitura preliminar de todas as entrevistas; II. Retomada das leituras buscando palavras e expressões com maior força semântica e com maior recorrência entre as falas; III. Nova leitura, concentrando-se nas expressões e palavras demarcadas anteriormente, na busca de categorizá-las por inferência e interpretação; IV. Organização das categorias e subcategorias, V. Definição das categorias a partir dos objetivos propostos. Todo o processo demandou

tempo, devido ao material extenso, cheio de informações e com grande potencial de exploração.

Nesse contexto, no capítulo seguinte discutiremos sobre as línguas de sinais, o papel ímpar do Movimento Surdo no processo de legitimação da Libras, no Brasil e sua constituição em disciplina acadêmica.

CAPÍTULO II

LÍNGUAS DE SINAIS: A LIBRAS E SUA CONSTITUIÇÃO EM DISCIPLINA CURRICULAR ACADÊMICA

A Libras tornou-se parte obrigatória das matrizes curriculares dos cursos de formação de professores por força de Lei. Afinal, o Decreto Federal 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (2005b) regulamentou a lei da Libras 10.436/02 (BRASIL, 2002b), dispôs sobre a mesma e estipulou, em seu art. 3º, a Libras como disciplina obrigatória na formação do fonoaudiólogo e do licenciando em níveis médio e superior. Ainda, estipulou prazos para a implementação da Libras às grades curriculares, sendo que, em 10 anos, a partir de sua promulgação, 100% dos cursos de formação inicial de professores deveriam contar com a disciplina.

No entanto, faz-se necessário aprofundar a discussão para compreendermos o fato. Para isso, é imprescindível observarmos o contexto histórico da criação do decreto e da lei da Libras, arraigado à trajetória de lutas dos movimentos surdos para a legitimação da Libras como direito linguístico dos surdos brasileiros, para que, assim, possamos emergir uma discussão mais consistente sobre a constituição da Libras em disciplina acadêmica e seus propósitos para a formação de professores em contextos inclusivos, para além do cumprimento da obrigatoriedade legal.

2.1 LÍNGUAS DE SINAIS: RESISTÊNCIA ÀS REPRESENTAÇÕES OUVINTISTAS

No intuito de apresentar as Línguas de Sinais a partir do contexto histórico em que ganham maior projeção e, com isso, a educação de surdos também tem maior visibilidade, faz-se necessário mais que apresentar uma sequência cronológica, o debate do estatuto linguístico das Línguas de Sinais e suas representações. Isto porque as Línguas de Sinais, historicamente, passaram de um recurso auxiliar na comunicação para serem compreendidas como língua, assim como as demais línguas orais existentes no mundo.

Portanto, destacamos inicialmente o abade Charles Michel De l'Épée (1712-1789), na França, em plena Era do Iluminismo europeu na metade do século XVIII e influenciado por Rousseau (1712-1778) e outros filósofos da época. Mais tarde, com os estudos do linguista Willian Stokoe (1919-2000) sobre a Língua de Sinais Americana, o que introduziu um estudo nunca realizado e foi o início para a pesquisa linguística de outras línguas de sinais.

No que diz respeito à história de De l'Epée, ele teve contato com duas irmãs gêmeas surdas e iniciou, em 1760, um trabalho de ensino a partir da língua de sinais usada nas ruas de Paris, com outros surdos também (RAMOS, 2007). De l'Epée estava impressionado com a forma de comunicação das irmãs e dos demais surdos e esforçou-se em aprender a língua gestual, no entanto, "achou que tinha que dotar os sinais com gramática" (LANE, 1992. p.107). Isso o fez recorrer à gramática francesa, incorporando-a aos sinais.

Sacks (1998) lembra que, pela primeira vez, ao que se sabe, um ouvinte dedicou-se a aprender com a máxima atenção os sinais e criou um método de ensino no qual utilizava língua de sinais, figuras e palavras escritas para alfabetizar os surdos, denominado de "sinais metódicos". De modo geral, os sinais metódicos são a combinação da língua de sinais com sinais criados pelo abade, mais a gramática francesa traduzida em sinais.

O sistema de sinais "metódicos" de De l'Epée — uma combinação da língua de sinais nativa com a gramática francesa traduzida em sinais — permitia aos alunos surdos escrever o que lhes era dito por meio de um intérprete que se comunicava por sinais, um método tão bem-sucedido que, pela primeira vez, permitiu que alunos surdos comuns lessem e escrevessem em francês e, assim, adquirissem educação (SACKS, 1998, p. 31).

O autor considera que a proposta teve êxito por conseguir ensinar um número grande de surdos a escrever e ler, porque proporcionou acesso ao conhecimento escolar e possibilitou a criação de inúmeras escolas para surdos que guardavam as mesmas características de ensino gestualista da escola pública fundada por De l'Epée em 1755, chamada de "Instituto para jovens surdos e mudos de Paris". Nesse sentido, ressalta Lacerda (1998), o método pressupunha que todos os professores de surdos deveriam aprender os sinais metódicos para comunicação com os surdos e para ensino dos mesmos.

No entanto, há uma crítica feita por Lane (1992) ao processo que permitiu ao abade criar os "sinais metódicos". Para ele, De l'Epée não sabia que a língua gestual francesa já tinha uma gramática, o que se justifica por nunca ter sido considerado uma língua naquele momento histórico, nem mesmo uma forma aceitável de comunicação e, com isso, forçosamente l'Epée criou sinais e mesclou a sua organização dentro da gramática francesa.

Nesta mesma linha de pensamento, há mais críticas sobre a concepção de linguagem do abade, a exemplo de Souza (1998), que acredita que estava repleta de uma práxis que privilegiava a codificação e decodificação de sinais para a escrita e da escrita para os sinais, o que resultava "que a maioria de seus alunos era capaz de escrever o que lhes fosse sinalizado sem que entendesse o que havia escrito ou sem que pudesse expressar pela escrita seus

pensamentos mais 'simples'" (SOUZA, 1998, p. 150). Assim, eram transformados em meros copistas.

Sicard (1742-1822), seguidor e continuador do trabalho de De l'Epée, apontou que, em inúmeras demonstrações públicas feitas pelo abade, nas quais colocava os surdos a escrever a partir dos sinais, não era incomum que os surdos registrassem palavras sem saber seus conceitos e significados (SOUZA, 1998).

Essa necessidade de constituir a língua francesa de sinais - LFS em uma linguagem aceitável e absorvida pela gramática francesa, no intuito de instruir educacionalmente e tornar os surdos mais aptos à convivência social e, conseqüentemente, ao trabalho, permitiu que De l'Epée e seus discípulos fundassem inúmeras escolas de surdos na Europa e América, todas, inicialmente, nos moldes do Instituto Francês. O método proposto e aplicado por De l'Epée valorizou a língua de sinais como parte integrante do processo de instrução do surdo, mas a subordinou à língua francesa, por incorporar elementos da gramática desta língua. Mesmo assim, inegavelmente, a língua de sinais ganhou espaço nunca obtido, contou com outro *status* nesse contexto e a prática dos sinais metódicos era extremamente diferente do que estava sendo aplicado com o Método Alemão, o Oralismo Puro de Heinicke (1729-1790).

Contemporâneo às práticas de De l'Epée, o método alemão - Oralismo Puro - surge como uma proposta de prática pedagógica para instrução escolar dos surdos, com características muito específicas e bem distintas dos "sinais metódicos". Enquanto De l'Epée dedicava-se ao ensino dos surdos a partir da língua de sinais, Heinicke, na Alemanha, ocupava-se em ensinar os surdos a partir da língua oral, onde, em hipótese alguma, eram permitidos gestos e sinais. Em 1778, fundou a primeira escola de surdos na Alemanha, na qual o ensino partia obrigatoriamente da oralização (STROBEL, 2008).

Temos, no século XVIII, o início da polarização de ideias e conceitos sobre a surdez, que reverberou sobre a educação de surdos e que existem até hoje: Oralistas *versus* Gestualistas. Um embate ideológico e linguístico que reflete concepções muito distintas sobre o Homem e a Surdez (SACKS, 1998).

Skliar (1997) considera dois modelos imperativos no campo da surdez, o "clínico-terapêutico", em que a prática oralista reside, e o "sócio-antropológico", em que a língua de sinais é um marcador importante como diferença linguística e cultural e não se subordina às línguas orais, nem mesmo delas deriva. Mesmo ao apresentar os dois modelos, o autor afirma que a surdez é um campo de representações que não pode ser facilmente delimitado, e nossa compreensão sobre os modelos precisa superar a questão binária existente e assumir uma abordagem mais epistemológica.

No entanto, vale conhecer cada modelo e buscar superar a ideia de que existe representação correta e outra falsa, ou seja, a discussão deve ser mais profunda. Entende-se que, no modelo clínico-terapêutico, a surdez é compreendida unicamente como deficiência em relação à condição dos ouvintes. As considerações médicas sobre a patologia são importantes e regem as práticas que envolvem a surdez. Classificam-se os surdos como um grupo homogêneo, e as únicas distinções estão no grau da perda (leve, moderada, severa ou profunda); na origem (hereditária ou adquirida); na localização (condutivas ou neurossensoriais) e na idade que a surdez acometeu o sujeito (pré-linguística ou pós-linguística). Ainda, crê que toda "problemática social, cognitiva, comunicativa, e linguística dos surdos depende por completo da natureza e do tipo de déficit auditivo" (SKLIAR, 1997, p.116). O surdo é visto pelas suas limitações e há, particularmente, a exigência de regularizar, de alguma forma, o déficit da surdez para torná-lo mais aceitável no mundo dos ouvintes.

A esse respeito, Skliar (1998) introduziu no Brasil o termo "Ouvintismo", para definir as práticas de violência simbólica, silenciosa e arbitrária de ouvintes sobre os surdos e sua consequência no olhar do surdo para si mesmo. As práticas reguladoras e normalizadoras dos ouvintes geram no surdo a imagem invertida sobre si, pois ao ver-se e comparar-se com o ouvinte, percebe a diferença existente de forma negativa.

O conceito apresentado pelo autor origina-se do termo "Audismo", elaborado por Humphries (1977) e amplamente utilizado por Lane (1992) e Wrigley (1996), nos Estados Unidos, que tem uma forte relação com o conceito de "colonialismo". Entende-se colonialismo quando existe uma relação de poder entre dois grupos distintos na qual "um não só controla e domina o outro, como ainda tenta impor sua ordem cultural ao(s) grupo(s) dominado(s)" (MERY, 1991, *apud* WRIGLEY, 1996, p. 72). Há, inegavelmente, uma relação verticalizada que desconsidera a diferença, assumindo-a como inferioridade e passível de dominação, que envolve práticas etnocêntricas de conquistas e subordinação. A violência simbólica é imposta e naturalizada nessa relação.

A história da surdez está arraigada à oposição entre ouvintes e surdos, o que pode explicar uma série de arbitrariedades do grupo dominante – ouvintes – sobre o grupo dominado – surdos –, o que, via de regra, impede que o surdo possa constituir sua identidade enquanto sujeito surdo, linguística e culturalmente diferente do ouvinte, numa relação horizontal.

Tais manifestações acabam sendo perturbadas e modeladas, a partir de um conhecimento social da surdez fragmentado e contaminado com a visão colonialista dos ouvintes, reconstruída de geração em geração, na qual, acima do sujeito, está a

sua deficiência. Desse modo, a cada nascimento de uma criança surda, esse conhecimento é recriado [...]. Assim, são revisitados, cotidianamente, os discursos dominantes sobre a surdez, veiculados pela ciência ou pelo senso-comum, que constituem uma única voz, a voz da centralização verbo-axiológica (BAKHTIN, 1988) da narrativa clínico-terapêutica (FERNANDES, 2003, p. 13, 14).

As representações ouvintistas se constituem em modelos forjados em estereótipos que expressam a força de uma grande parcela de ouvintes, com seus conceitos e práticas médicas sobre a surdez, que são impostas aos surdos resultando que a violência simbólica a que são submetidos vem disfarçada de caridade, zelo, tutela e bondade.

Consideramos a discussão sobre ouvintismo importante, uma vez que as representações sobre os surdos ainda têm referências ouvintes, ou seja, a busca pela normalização dos surdos. No modelo clínico-terapêutico, a deficiência ganha maior representatividade, o déficit auditivo é patologia a ser tratada, curada, alterada. A normalidade é objetivo real nesta perspectiva, e não se concebe a possibilidade de aprender de outra forma que não seja pela fala, leitura labial, resíduo auditivo, etc. Medicalizar a surdez, segundo Skliar (1997), converter toda a atenção à busca da cura da deficiência, pois o discurso da medicina tem maior força frente ao discurso pedagógico, o discurso médico, é um discurso de conhecimento técnico, socialmente reconhecido e admitido como verdadeiro, por isso seu peso é grande. Nesse contexto, o oralismo como prática metodológica institucionalizada,

[...] supõe que é possível ensinar a linguagem e sustenta a ideia, como se disse, de que existe uma dependência unívoca entre a eficiência ou eficácia oral e o desenvolvimento cognitivo. Ao mesmo tempo, afirma que a língua de sinais não constitui um verdadeiro sistema linguístico [...] que, limitaria ou impediria a aprendizagem da língua oral. (SKLIAR, 1997, p. 111)

É nesse sentido que a escola assume um papel importante dentro do modelo clínico-terapêutico, se converte em ambiente de recuperação, o currículo objetiva ofertar ao surdo a superação do que lhe falta: a audição e a fala. As propostas pedagógicas, nesta esfera, necessariamente partem de um diagnóstico médico e limitam o acesso ao conhecimento sistematizado, ao passo que a regulação e normalização se mostram mais imperativas para o ambiente educacional (SKLIAR, 1997). Em oposição, temos o modelo socioantropológico da surdez, em que as línguas de sinais são compreendidas como uma característica linguística de um grupo culturalmente distinto dos grupos ouvintes.

A concepção sócio-antropológica concebe a surdez como uma diferença a ser respeitada e não uma deficiência a ser eliminada. O respeito à surdez significa considerar a pessoa surda como pertencente a uma comunidade minoritária com direito à língua e cultura própria (STROBEL, 2008, p. 36).

A concepção sobre o surdo e a surdez ganham novos horizontes e destoam da questão da deficiência. Aqui, o surdo não se vê a partir do olhar ouvintista, ao contrário, há uma autoafirmação e construção identitária que perpassa pela questão cultural e linguística específica do grupo surdo. No modelo socioantropológico, o surdo é visto como um sujeito diferente, que tem uma língua, a língua de sinais, que se configura como primeira língua - L1 - e língua natural.

É nessa perspectiva que o bilinguismo assume uma importante posição dentro da educação dos surdos, pois "o/a aluno/a deixa de ser um/a paciente e passa a ser considerado um sujeito histórico e cultural [...] a língua de sinais é considerada a primeira língua do surdo/a e deve ser ensinada prioritariamente" (PEDREIRA, 2006, p.62). Por sua vez, a língua do grupo majoritário é considerada segunda língua - L2 - e deve ser ensinada posteriormente, quando o surdo já apresentar competência linguística na língua de sinais, que lhe permite expressar-se comunicativamente, lhe oferece uma base cognitiva que possibilita estruturar o pensamento e permite a aprendizagem.

Nos modelos apresentados, temos a distinção clara sobre a surdez. Ao assumirmos que o modelo socioantropológico apresenta-se como mais adequado aos surdos, necessitamos não adotar práticas veladas do modelo clínico-terapêutico para o modelo socioantropológico. Ao tratarmos o surdo como um sujeito bicultural e bilíngue, é possível estar mascarando normas, pois pode-se assumir a diferença cultural como se fosse um incômodo, "as posições bicultural e bilingue mantêm o surdo pelo meio. É como se dissesse: você é um, mas tem de ser dois ao mesmo tempo" (PERLIN, 1998, p. 56).

Skliar (1998) ressalta que pode haver por trás da educação bilíngue representações extremamente monolíngues, em que se aceita a primeira língua do sujeito apenas para chegar na segunda língua e torná-la primeira, extinguindo-se a anterior. O discurso de representação da surdez é socioantropológico, mas, efetivamente, se tem a concepção clínica utilizada, em especial ao tratarmos da educação inclusiva (LOPES; VEIGA-NETO, 2011).

Ao destacarmos os dois modelos mais presentes na educação de surdos com suas concepções epistemológicas da surdez, não se espera que a compreensão seja feita de modo linear e binário, mas entenda-se que "os matizes, os espaços vazios, os interstícios, os territórios intermediários que não estão presentes nesses modelos, mas que transitam, flutuam entre eles, como, por exemplo, as significações linguísticas, históricas, políticas e pedagógicas" (SKLIAR, 1998, p. 9), existem e coexistem de modo dialético.

Na polarização Oralismo *versus* Gestualismo, evidencia-se a surdez como um campo de lutas, em que a surdez se configura espaço de disputa. Nesse sentido, a surdez pode ser

compreendida como o espaço dotado de relativa autonomia, mas regido por regras próprias, invisíveis, mas reais, as lutas existentes nesse espaço derivam da necessidade de se manter o *status quo* ou de alterar as relações nele existentes.

Mas sabemos que em qualquer campo descobriremos uma luta, cujas formas específicas terão de ser investigadas em cada caso, entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrar e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência (BOURDIEU, 2003, p. 119 e 120).

Temos, historicamente, o entrave e a disputa no campo da surdez, o desenho histórico disso reverbera nas mudanças e conquistas ora alcançadas por um grupo – oralistas – ora alcançado pelo outro grupo – gestualistas.

Desde De l'Épée, ao iniciar com os sinais metódicos, temos os gestualistas conquistando e demarcando seus espaços. Coexistindo ao mesmo período histórico, os oralistas estavam empenhados em demonstrar que seu método era muito mais eficaz ao ensino e recuperação dos surdos. De l'Épée faleceu em 1789, mas deixou um legado espalhado pelo mundo e contou com discípulos aguerridos à causa dos sinais metódicos, no entanto, outras figuras adeptas do oralismo despontavam e ganhavam notoriedade mundialmente, contando com um capital simbólico incomparável e assumindo a dianteira no campo da surdez.

Dentre alguns expoentes, destaca-se Alexander Graham Bell (1847-1922), herdeiro de uma tradição familiar, que vinha desde seu avô e pai ao ensinarem surdos a oralizarem e corrigirem os impedimentos da fala. Casado com uma surda oralizada e filho de uma mãe nas mesmas condições, contava com um capital simbólico invejável. Desenvolveu inúmeros recursos tecnológicos, sendo considerado um gênio na área que atuava e lembrado até hoje, por nós, pela sua criação de maior destaque, o telefone (SACKS, 1998).

Graham Bell, segundo Lane (1992), dedicou-se a criticar ferozmente a língua de sinais através de inúmeros artigos, sendo contundente ao questioná-la enquanto possibilidade pedagógica e, de acordo com ele, a língua de sinais era inferior à língua oral e não possibilitava desenvolvimento cognitivo aos surdos. Empenhou-se na participação e divulgação do "movimento eugênico". Esse movimento procurava aperfeiçoar os grupos raciais através do controle de reprodução, assim, surdos não poderiam se casar entre si.

Se os membros de uma comunidade de surdos sofressem de fato, de uma enfermidade, como preconizavam os defensores da medicalização da surdez cultural, e a surdez fosse um mal familiar hereditário, como o chegou a ser claramente em algumas épocas, seria então de bom senso, segundo um grande número de audistas, que se desencorajasse a reprodução de pessoas surdas (LANE, 1992, p. 192).

Graham Bel foi um grande defensor desse movimento e utilizou toda sua reputação para dar credibilidade ao que defendia. A "eugenia" não se aplicava apenas aos surdos; em 1920, Graham Bel publicou um texto alertando a sociedade estadunidense do perigo do aumento do nascimento de filhos de estrangeiros no país, e do risco que isso proporcionava à população americana como perda de espaço. Wrigley (1996) e Lane (1992) comentam que, ao advertir sobre a necessidade de cuidar da reprodução dos menos aptos socialmente, Graham Bel alertava também do perigo das crianças surdas que utilizavam línguas de sinais; por estarem organizadas em uma escola única, havia no seu pensamento o perigo de uma criança ensinar a outra a língua de sinais e assim sucessivamente, e de se agruparem, como acontecia em comunidades que ultrapassavam o período da escola e se mantinham pela vida. A teoria de Graham Bel defendia que a organização em comunidades, pelos surdos, possibilitava que os congênicos casassem entre si e que mais surdos nascessem congênicos, prolongando isso de geração em geração até chegar a um momento que só nasceriam crianças surdas nessas comunidades. Todo empenho dedicado por Graham Bel a desacreditar a língua de sinais e valorizar o oralismo, em impor uma restrição no convívio dos surdos, teve um impacto muito forte sobre o povo surdo.

Nesse contexto, considera-se o Congresso de Milão um dos momentos mais impactantes sobre os surdos que utilizavam as línguas de sinais. Skliar (1997), Sacks (1998), Silva (2006) e Ramos (2007) apresentam considerações parecidas ao tratarem do II Congresso Internacional de Educadores de Surdos de 1880, ocorrido em Milão - Itália. Apontam o evento como divisor de águas na educação de surdos, com a exaltação dos oralistas sobre os gestualistas, com a imposição do método oral para o ensino.

O Congresso de Milão, realizado no período de 06 a 11 de setembro de 1880, reuniu cento e oitenta e duas pessoas, na sua ampla maioria ouvintes, provenientes de países como Bélgica, França, Alemanha, Inglaterra, Itália, Suécia, Rússia, Estados Unidos e Canadá. O objetivo foi discutir a educação de surdos e analisar as vantagens e os inconvenientes do internato, o período necessário para educação formal, o número de alunos por salas e, principalmente, como os surdos deveriam ser ensinados, por meio da linguagem oral ou gestual (SILVA, 2006, p. 26).

A partir do exposto acima, Pedreira (2006) detalha e evidencia que, dos participantes e organizadores do Congresso, os defensores do oralismo tomaram a frente e não foi permitido aos surdos gestualistas votarem para a escolha do melhor método de ensino, o que acarretou na maciça e expressiva maioria de votos para o método oralista. Como supracitado, a participação e defesa de Graham Bel ao método em questão influenciou todo o resultado.

Ao utilizar seu capital simbólico, Graham Bell consegue impor, no campo da surdez, a supremacia oralista com o modelo clínico, sendo oficialmente institucionalizado pelo mundo. Interrompe-se mais de um século de uso da língua de sinais nos espaços de instrução de surdos. E impõe-se um século de uso do oralismo como a melhor forma de educar os surdos. A pedagogia corretiva é imposta e deixa ranços no nosso sistema de ensino até os dias de hoje (PEDREIRA, 2006).

Cabe lembrar que mesmo o oralismo tendo assumido o domínio no campo da surdez, os gestualistas, mesmo derrotados, começaram a busca por ampliação do seu espaço. Ou seja, as lutas de resistência continuaram a ser travadas. O que nos leva ao segundo momento sobre as línguas de sinais, historicamente com grandes proporções. Destaca-se o professor, linguista e pesquisador norte-americano William C. Stokoe (1919-2000), referenciado por diversos estudiosos linguistas, como Souza (1998), Fernandes (1998), Sacks (1998) Costa *et al.* (2004), Quadros e Karnopp (2004), Brito *et al.* (2013) e Albres e Oliveira (2013), como precursor dos estudos linguísticos sobre a língua de sinais americana (ASL). Em 1960, com estudos que inegavelmente contribuíram com as pesquisas que se seguiriam décadas posteriores no Brasil sobre a Libras e sua constituição linguística, Stokoe foi referenciado como o pai da linguística das línguas de sinais.

Frydrych (2013) afirma que, após a sua chegada na Universidade de Gallaudet¹⁹, em 1955, onde iria lecionar literatura inglesa medieval, Stokoe dedicou-se a aprender o que eram os sinais. À época, o oralismo era o método aceito na educação dos surdos, mas existia o ensino por instrutores ouvintes de uma língua de sinais que se baseava na gramática do inglês. Stokoe observou que os sinais usados pelos surdos em outros espaços, que não o acadêmico, eram bem diferentes do que estava aprendendo. E foi com os surdos que decidiu aprender a forma pela qual se comunicavam, havendo um envolvimento com a comunidade surda no campus da Universidade.

Em 1957, ao participar de um seminário de linguística, apresentou um trabalho que tratava da Língua de Sinais Americana - ASL. No entanto, o trabalho foi recebido com reservas pelos colegas. Em 1960, publicaria "Language Structure: An outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf", em que aprofundou as pesquisas e análise linguística da ASL. Esta obra é considerada importantíssima para os estudos linguísticos que viriam posteriormente.

¹⁹ A Universidade Gallaudet é a única no mundo que desenvolve programas para pessoas surdas, localizada em Washington, Estados Unidos.

Os estudos de Stokoe (1960) quebraram paradigmas. Anterior a suas pesquisas, temos estudos das línguas naturais com foco nas línguas faladas, outra forma de língua não era cogitada. Ao entender que a língua de sinais americana era compreendida como uma língua natural, pois apresentava características das línguas naturais, como flexibilidade, versatilidade, arbitrariedade, descontinuidade, padrão, etc., a ideia de que as línguas de sinais são concretas e por isso não conseguem expressar sentimentos, nem discutir assuntos mais profundos por serem icônicas, é rechaçada.

Stokoe, em 1960, percebeu e comprovou que a língua de sinais atendia a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças. Stokoe observou que os sinais não eram imagens, mas símbolos abstratos complexos, com uma estrutura interior. Ele foi o primeiro, portanto, a procurar uma estrutura, a analisar os sinais, dissecá-los e a pesquisar suas partes constituintes. (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 30)

Albres e Oliveira (2013) destacam que Stokoe utilizou de uma abordagem estruturalista e descreveu minuciosamente a formação dos sinais, como se produzia a articulação dos mesmos a partir da configuração de mão, localização e movimento das mãos, seguindo a tradição dos linguistas das línguas orais que descreviam a articulação das palavras a partir da cavidade bucal e nasal e a articulação do som. O trabalho de Stokoe (1960) representou o início de um caminho novo e de um novo espaço de estudo, o campo dos estudos das línguas de sinais. Em diversos outros países, surgiram novas pesquisas na área, em que se procurava "descrever, analisar e demonstrar o *status* linguístico das línguas de sinais, desmistificando concepções inadequadas" (QUADROS; KARNOPP, 2004, p. 31).

Os estudos de Stokoe (1960) frutificaram-se pelo mundo e proporcionaram que outros linguistas se debruçassem sobre a língua de sinais de seus países e estudassem com maior afinco. Assim, a ideia de concretude e de gestos icônicos e mímica são, cientificamente, postos à prova e comprovado a insuficiência de se manterem como verdades sobre as línguas de sinais. No entanto, cabe lembrarmos que, no senso comum, a grande maioria da sociedade ainda mantém tais ideias sobre a língua dos surdos, nem mesmo sendo admitida como língua.

O legado de Stokoe (1960) trouxe cientificidade para os estudos sobre as línguas de sinais, um caráter de prestígio, e isso definiu uma nova posição no campo da surdez para os gestualistas, que ainda amargavam e sofriam com a imposição oralista dentro do campo educacional.

O que difere De l'Éppe, para Stokoe, é a cientificidade empregada para o estudo das línguas de sinais e seu uso, a obrigatoriedade de ser analisada a partir dos nativos usuários das

mesmas sem uma imposição de querer adaptá-la ou "melhorá-la" com intervenção ouvinte. Para toda essa análise, não devemos desconsiderar o contexto histórico de cada um desses homens que, dentro de suas possibilidades e realidades, trouxeram à luz a língua de sinais, gravando seus nomes na história da educação dos surdos e das línguas de sinais.

No Brasil, os estudos sobre a língua de sinais usada pelos surdos brasileiros tiveram início duas décadas depois dos primeiros estudos de Stokoe (1960). A primeira pesquisadora a dedicar-se à Libras foi a professora Ferreira-Brito (1984). Naquele momento, nomeava a língua de sinais como Língua de Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros - LSCB, e sua pesquisa focou a língua utilizada pelos surdos de São Paulo e, no mesmo estudo, apresentou a língua de sinais Urubu-Kaapor, própria de uma comunidade indígena brasileira que se localiza no Maranhão, o qual iniciou a pesquisa antes da Libras.

No trabalho apresentado, Ferreira Brito (1984) tratou sobre os aspectos descritivos da Libras e apresentou um estudo comparativo entre a Libras e a Língua de Sinais Kaapor Brasileira - LSKB. A pesquisadora conseguiu identificar similaridades e diferenças entre as duas línguas de sinais, "na língua de sinais Urubu-Kaapor, o uso do espaço parece ter uma flexibilidade bem maior do que na língua de sinais usada em São Paulo, [...] Por outro lado, ambas as línguas usam os intensificadores e os quantificadores depois do nome ou incorporados ao nome" (QUADROS, 2013, p. 363).

Na década seguinte, anos 1990, tivemos outros estudos acadêmicos sobre a Libras e sua constituição linguística, a saber: Felipe (1998) tratou sobre a relação sintático-semântica dos verbos; Karnopp (1994, 1999) e Quadros (1997) pesquisaram a aquisição da Libras por crianças surdas. Ratificaram a ideia de língua natural para a Libras, no conceito Bakhtiniano (1998), que compreende a linguagem como um fenômeno social, que é vivida de modo coletivo e contínuo.

Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. Os sujeitos não adquirem a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 1988, p. 108).

A ideia bakhtiniana da interação social como possibilidade *sine qua non* para a consciência se constituir materialmente ao incorporar os signos nas relações coletivas, sociais, é considerada importante para compreensão da necessidade de os surdos estarem com seus pares linguísticos. Para ilustrar as considerações de Bakhtin (1988), apresentamos o

depoimento abaixo, de uma professora surda, e sua experiência com a língua de sinais a partir das relações de interação com seus pares linguísticos:

Eu sempre pensei que era única no mundo. Eu me percebia diferente, mas não sabia o quê. Com nove anos, em 1972, meus pais aceitaram a sugestão do médico para que eu fosse para uma escola especial para fazer o treino da fala, porque eu não falava português, apenas falava o dialeto alemão da nossa colônia. Visitamos uma escola em Guarapuava, era uma sala especial com espelho para fazer treino da fala, tinha professor especial. Visitamos a escola Ephata, em Curitiba, e meus pais gostaram muito de lá [...] Me levaram para o quarto [na escola, internato], havia várias camas, os demais surdos vieram correndo conversar comigo, muitos sinais e gestos, a maioria não era oralizada, eu não entendia nada, estranhei [...] Tinha interesse e tinha a língua de sinais que aprendi com os surdos, eu me percebia como surda, me identificava agora. Nós usávamos a Libras escondidos no quarto, atrás da escola, no bueiro, no banheiro, enquanto a professora escrevia no quadro, nós conversávamos em Libras, porque a maioria não era oralizada (PL3).

O depoimento da professora surda traz tantas informações relevantes sobre o surdo, a surdez, as relações, na época da experiência dessa professora o oralismo imperava. Mas nos detemos na ratificação da ideia bakhtiniana de que a língua natural deve ser aprendida nas interações sociais, com seus pares competentes. Além da aquisição de uma língua a convivência com os pares permite o sentido de pertencimento a um grupo, a uma cultura, o que fica explícito no relato acima e no entusiasmo com que a entrevistada relatou a sua vivência e a experiência em aprender com os colegas surdos a Libras.

Alguns estudos realizados nas últimas décadas sobre a Libras tiveram inspiração bakhtiniana, mas a grande maioria inspiração nos estudos gerativista chomskiano e em base saussuriana. Mesmo com diferentes perspectivas teóricas, as pesquisas apontaram a necessidade de valorização da língua de sinais brasileira com o acesso e ensino aos surdos o mais cedo possível. Ainda, creditaram à Libras uma relevante importância para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social dos surdos.

O trabalho de Quadros e Karnopp (2004), de perspectiva gerativista, destaca-se como um dos mais completos dentro da área dos estudos linguísticos da Libras, ao descrever os níveis de análise da Libras e revelá-la como um sistema complexo, regido por regras que a tornam completa enquanto língua.

Muitas outras pesquisas, já destacadas nesse estudo, têm contribuído para estabelecer o *status* linguístico da Libras. O que nos permite observar ganho no campo da surdez em oposição às práticas terapêuticas que, inevitavelmente, têm avançado com recursos tecnológicos para a normalização e medicalização da surdez ao tratá-la como deficiência e nada mais que isso.

Sabemos que as conquistas no campo científico permitem maiores condições de debate, mas sem ingenuidade, devemos nos lembrar que o prestígio social que a área médica tem ainda é muito maior que o prestígio da área educacional, o que não significa que se aceite essa disparidade de *status* e não haja movimento contínuo, por parte das comunidades surdas, para resistirem às práticas ouvintistas. Isso que nos leva à compreensão de que, além do campo acadêmico, é preciso conquistar espaço em outros campos, como no campo político, através de propostas públicas de afirmação e legitimação da Libras enquanto diferença linguística e cultural dos surdos brasileiros, no sentido de afirmar contundentemente a surdez enquanto objeto da Linguística e da Pedagogia, para diminuir a ideia da surdez pertencente ao campo médico e, a partir dele, serem tratadas as questões de língua e educação.

2.2 MOVIMENTO SURDO, LIBRAS E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS DE RESISTÊNCIA

É considerada recente a oficialização da Libras no Brasil. Ocorreu 40 anos após o início dos estudos sobre a língua de sinais americana e duas décadas depois dos estudos linguísticos sobre a Libras, no Brasil. Em 24 de abril de 2002, é sancionada a Lei 10.436 (BRASIL, 2002b), conhecida como a Lei da Libras. Em seus cinco artigos, estabelece a Libras como língua oficial das comunidades surdas brasileiras.

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.1).

O artigo especifica a Libras como uma língua com uma estrutura gramatical própria, sendo assim, um completo sistema linguístico. Como supracitado, foram as pesquisas científicas no meio acadêmico que possibilitaram constatar a Língua Brasileira de Sinais enquanto sistema linguístico completo.

No entanto, são as lutas dos movimentos sociais surdos que possibilitaram a organização de políticas públicas que viabilizem aos surdos brasileiros a livre utilização da sua língua, inclusive como meio para escolarização. Nesse contexto, a ideia de agregar surdos, de formar comunidades surdas é bem-vinda e constitui um ambiente de relações culturais e linguísticas muito forte e vivo. Assim, mesmo com o longo período de proibição do uso da

língua de sinais pelos surdos, ela manteve-se em uso e em constante transformação, como acontece com todas as línguas vivas. A proibição do uso da língua não permitiu que a mesma fosse extinguida. Por muito tempo, os surdos tiveram que, clandestinamente, ensinar e aprender com seus pares linguísticos a língua de sinais (RAMOS, 2007; PEIXOTO, 2006).

Essa relação entre os pares e a organização em comunidades surdas proporcionou a articulação dos surdos de modo mais político e aguerrido para a luta pela valorização da Libras como língua. Assim, nasce o movimento social surdo no Brasil. Historicamente, teremos, a partir da década de 1980, a organização dos movimentos, período em que a ditadura militar como regime governamental acabava e o país vivia o êxtase da ideia de liberdade de expressão ofertado pela tão desejada democracia, constituída a partir desse momento.

Brito (2013) afirma que as alterações observadas no governo do primeiro presidente civil, nos anos 1980, tiveram ações importantes, como a criação e reestruturação de órgãos públicos que eram responsáveis pela organização, implantação ou acompanhamento de políticas públicas para pessoas com deficiência e houve abertura para entidades representativas desse grupo.

Cabe fazermos uma referência aos estudos de Lane (1992), quando tratamos da surdez enquanto parte do grupo de pessoas com deficiência. A esse respeito, o autor destaca que, na década de 1960, foi difundido o termo deficiente auditivo, pelo que chamou de instituições audistas, que acreditavam que as crianças surdas seriam mais bem tratadas se a terminologia deficiente fosse empregada; nessa perspectiva, o modelo clínico de tratamento de patologia é imperativo, mas para o autor, o termo não expressa a realidade dos agentes surdos. "Se os responsáveis pela criação do termo deficiente auditivo tivessem consultado a comunidade dos surdos, saberiam que 'surdo' não tem valor negativo, enquanto que 'deficiente auditivo' tem" (LANE, 1992, p. 90), o que implica numa forma de manutenção da dominação ouvintista sobre o surdo. Continua, ao afirmar que o termo surdo faz referência a uma cultura com linguagem visual-espacial e experiência partilhada em comunidade, ao contrário, o termo deficiente auditivo se limita a expressar uma condição física que coloca o surdo em posição subordinada aos ouvintes e descreditado pelos mesmos.

Uma terminologia deve ser atribuída a um grupo cultural a partir deles mesmos, deixar que eles decidam como devem ser designados, chamados e, assim, assumirem posições dentro dos espaços sociais (LANE, 1992). Dito isso, não desconsideramos a importância que o movimento de luta das pessoas com deficiência teve e tem para o Movimento Surdo, enquanto espaço de organização e articulação das minorias. Mas existem ações para a

desconstrução do conceito de deficiência como limitação e estigma, que são conceitos ainda não superados socialmente. Podemos considerar alguns marcos importantes e pontuais do movimento das pessoas com deficiência: 1981, ano internacional das pessoas com deficiência, que ergue a bandeira da “Sociedade para Todos”, luta pelo direito à plena participação na sociedade; em 1990, na Tailândia, acontece a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1991); 1991, a ONU reafirma o conceito da "Sociedade para Todos", delimitando um decênio para que as mudanças fossem realizadas, se pontuava como maiores transformações a aceitação das diferenças individuais e o valor da diversidade humana; em 1992, foi proposto pelo Programa Mundial de Ações Relativas às Pessoas com Deficiência que a sociedade mudasse para que os direitos das pessoas com deficiência fossem respeitados; 1994, a UNESCO, com a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), fomenta ainda mais as discussões sobre a necessidade da sociedade inclusiva, para todos.

Outras ações, nos anos seguintes, foram propostas pela ONU, no intuito de desenvolver ações políticas de valorização das pessoas com deficiência pelo mundo (KLEIN, 2006). O Brasil é signatário das ações supracitadas, o que permitiu que o movimento das pessoas com deficiência tivesse maior representatividade política, ainda, acarretou conquistas de espaços antes nem debatidos, especialmente pela incorporação de boa parte das recomendações internacionais na legislação nacional.

No entanto, sabemos que ainda estamos aquém do que preconiza a ideia de inclusão social das pessoas com deficiência (OMOTE, 2004; GLAT, 2006; GLAT *et al.*, 2011; MAZZOTTA, 2011). Existe, inegavelmente, uma luta que se mostra desigual, os grupos de pessoas com deficiência formam uma minoria que precisa enfrentar um grupo dominante, maioria, que não tem interesse em alterar o *status quo* de legitimação e supremacia deles enquanto grupo detentor de poder. Entende-se os termos maioria e minoria no sentido bourdieusiano de relações de poder, que o autor denomina dominadores e dominados, que resulta na violência simbólica, velada nessa relação (BOURDIEU, 2016).

Portanto, as conquistas alcançadas pelas pessoas com deficiência demonstram um avanço considerável na tentativa de superar essas relações, no entanto, as demandas a serem ultrapassadas por esse grupo têm a incrível característica de se renovarem constantemente. É em meio a esse movimento de luta política de valorização das pessoas com deficiência que está incluído o Movimento Surdo, com suas demandas específicas e sua forma de reivindicar seus direitos.

O Movimento Surdo no Brasil foi também impulsionado pelo que acontecia em outros países, especialmente nos Estados Unidos, onde, desde a década de 1960, havia

minorias que viviam a luta pelos direitos civis à liberdade²⁰. Houve, nos Estados Unidos a crescente participação de surdos em diferentes espaços: TV, cinema, teatro e a busca pela superação da surdez enquanto patologia estava em uma constante crescente. Isso seguiu pelas décadas de 1970 e 1980, e "os anos 1970 presenciaram a ascensão não apenas do Orgulho Surdo, mas do Poder Surdo. Emergiram líderes entre os outrora passivos surdos" (SACKS, 1998, p. 76).

Já em 1988, a exigência dos surdos que lutavam para ter um reitor surdo dentro da Universidade Gallaudet, nos Estados Unidos, foi um movimento impressionante que mobilizou surdos do país todo, pois em 124 anos da instituição nunca teve um reitor surdo. A exigência da surdez para o cargo demonstrava não apenas uma condição, mas a necessidade de os surdos assumirem posições de destaque para tratarem de seus assuntos, com seus olhares e vivência surda. Houve passeata, barricada, ultimato aos ouvintes que dirigiam a instituição. Como resposta, foi-lhes afirmado que os surdos não estariam preparados para atuar no mundo dos ouvintes (SACKS, 1998).

Como reação à referida afirmação, os surdos estadunidenses intensificaram maciçamente os protestos. Após dias de movimentação e de fechamento da universidade pelos alunos, foi conquistado o primeiro reitor surdo. Isso significou muito para a comunidade surda local, mas despertou um empoderamento surdo que ultrapassou barreiras e motivou mundo afora outras comunidades surdas, inclusive a brasileira.

Brito (2013) aborda o processo pelo qual a legalização da Libras passou e como a organização dos surdos foi, nesse contexto, importante para a conquista. Há outros trabalhos que apresentam as questões do Movimento Surdo brasileiro no processo de legitimação da língua de sinais a partir de um determinado período histórico ou com uma abordagem que trata de modo mais geral o movimento (FERREIRA-BRITO, 2003; MONTEIRO, 2006; THOMA; KLEIN, 2010; ASSIS SILVA, 2012). Sem dúvida, o trabalho de Brito (2013) mostra-se rico em detalhes sobre o Movimento Surdo no Brasil, suas lutas e conquistas, especificamente, sobre a conquista da Lei da Libras (BRASIL, 2002b).

O autor contribui ao apresentar a gênese do Movimento Surdo brasileiro e seus atores. Como supradito, o Movimento Surdo emerge da organização das pessoas com deficiência em entidades representativas de suas lutas e busca pela equidade social, "é assim

²⁰ O movimento pelos direitos civis dos anos 1950 e 1960, nos Estados Unidos, pode ser mais bem compreendido em: ANDREWS, G. R. O negro no Brasil e nos Estados Unidos. *Lua Nova* [online], v.2, n.1, p.52-56, 1985. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451985000200013.

que, nos primórdios dos anos 1980, a participação de pessoas surdas no então emergente movimento das pessoas com deficiência resumia-se a poucos ativistas vinculados a associações de surdos de alcance local" (BRITO, 2013, p. 87), e as atividades realizadas dentro dessas associações eram de cunho esportivo, recreativo e de interação entre os pares. Houve uma guinada na década de 1990 dentro das associações, quando os surdos começaram a mobilizar-se em mais espaços na busca de conseguir mais recursos para suas lutas.

Não há nenhum exemplo que nos pareça mais significativo da dimensão e do alcance dessa evolução do que a trajetória da Feneis, a principal organização do movimento. Em 1987, quando ela foi criada pelos ativistas surdos, representava apenas 16 entidades de e para surdos de sete estados brasileiros e do distrito federal (FENEIS, 1987). Dez anos depois, as instituições de e para surdos filiadas eram 88, situadas em 19 estados brasileiros e no distrito federal (FENEIS, 1997a). Além disso, membros surdos e ouvintes da sua diretoria ocupavam cadeiras permanentes nos colegiados de órgãos públicos federais, estaduais e municipais, assegurando a representação política do movimento nessas instâncias (BRITO, 2013, p. 87).

A Feneis foi e é um espaço de organização dos surdos que possibilitou aos seus diretores, nas décadas de 1980 e 1990, expandirem o alcance sobre outros surdos para suas lutas e notícias a nível nacional. No Brasil, é, sem dúvida, o órgão de maior representatividade do Movimento Surdo, atuando com propostas para constituição de políticas públicas valorativas para os surdos e intérpretes de Libras (SOUZA, 1998).

A representatividade dos surdos crescia e cada vez mais agregavam-se militantes para as causas surdas. Certamente, a maior delas era a legitimação e valorização da língua de sinais como meio de comunicação dos surdos, priorizando-a como meio de instrução dos surdos nos espaços escolares. A luta pela legitimação da Libras pelo Movimento Surdo ainda não tinha a configuração de educação bilíngue e nem a consciência do modelo socioantropológico, "ao que tudo indica, a defesa da língua de sinais pelo movimento social surdo, sobretudo pela sua principal organização [Feneis], desenvolveu-se nesse momento histórico ainda sob a configuração discursiva da comunicação total²¹" (BRITO, 2013, p. 126).

Os ativistas surdos se empenharam na difusão da Libras através de cursos ofertados para ouvintes, a Feneis se organizou para esse propósito, inclusive como modo de formar intérpretes de Libras. Fazia-se necessário que a língua não ficasse restrita, mas ganhasse maior visibilidade, esse ainda é um propósito da Feneis que continua atuando na difusão da língua de sinais e na formação de instrutores surdos e intérpretes. Muitos intérpretes

²¹ A Comunicação Total estava em alta na década de 1980 e baseava-se no uso de diferentes formas, meios para a comunicação para o surdo, inclusive a língua de sinais. Ver Capovilla (2000).

participaram ativamente da mobilização pela valorização e legitimação da Libras, não ficaram restritos ao trabalho de tradução, mas empenharam-se na luta com os surdos.

Na década de 1990, assume-se, pela Feneis, a bandeira do bilinguismo como abordagem filosófica educacional mais apropriada aos surdos. Inicia-se uma frente de parceria da Feneis com as Universidades, uma forma de fortalecer a luta no campo acadêmico e dele para outros campos. Muitos envolvidos no Movimento Surdo estavam dentro das universidades, espaço de produção acadêmica. Destaca-se, nesse processo, as universidades federais do sul do Brasil. No Paraná, a SEED se apresentava como uma grande parceira da Feneis, através da secretaria foram elaboradas apostilas de Libras, formação para TILS, etc. No V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, 1999, organizado pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - NUPPES/UFRGS, contou com pesquisadores, profissionais, familiares e líderes surdos de diferentes continentes e mostrou a força da mobilização política da comunidade surda (FERNANDES; MOREIRA, 2014). As autoras salientam que, anterior ao evento, houve um espaço auto-organizado de discussão sobre temáticas de interesse da comunidade surda, que resultou no documento "A Educação que nós, surdos queremos", que futuramente pautaria o decreto federal que regulamentou a Lei da Libras.

Essas reivindicações dão destaque à nova concepção de surdez, sujeito surdo e educação de surdos que se pretende afirmar, a partir do campo epistemológico dos Estudos Surdos com destaque ao papel central da língua, da cultura e da identidade surdas como campo discursivo de luta, como prática de significação, de produção de sentido sobre o mundo (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 57).

Conforme o NUPPES²² foi ganhando força com suas pesquisas, novos espaços para a comunidade surda no campo acadêmico foram sendo conquistados, a mudança paradigmática após as pesquisas da área serem apresentadas, o discurso do surdo enquanto sujeito da educação especial é questionado, pois a perspectiva cultural e de identidade cultural passa a ser apresentada e o surdo é compreendido como sujeito de uma minoria linguística, na concepção de diferença cultural²³.

²² O professor e pesquisador da área, o argentino Carlos Skliar, foi convidado em 1996 a integrar o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, como professor visitante. Sem dúvida, sua presença alavancou a criação do NUPPES, as discussões e produções do grupo (LOPES, 2007).

²³ Perspectiva fundamentada nos Estudos Culturais, em especial destacamos Hall (1996). Para ele, a identidade é formada culturalmente. "As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história" (HALL, 1996, p. 70). Assim, a identidade cultural aponta que cada sujeito em suas particularidades ou, do grupo, que atribuem a si, o fazem pelo fato de sentir-se pertencente a uma cultura específica.

Moraes e Santos (2015) consideram que foi perceptível a urgência e a "consolidação da articulação do movimento social com os espaços de pesquisa em Educação. Essa articulação com a academia dá ao Movimento Surdo uma característica peculiar" (MORAES; SANTOS, 2015, p.4), a inserção neste ambiente confere prestígio às pesquisas e a possibilidade de realizá-las nesse campo.

Nessa perspectiva, Barberena (2013) apresenta como a surdez foi tratada nas produções da ANPEd de 1990 a 2010. A pesquisadora constatou que, na década de 1990, há duas perspectivas sobre língua de sinais. Na primeira, a língua sendo parte da perspectiva pedagógica da Comunicação Total, característica instrumental. A segunda, após 1996, com as lutas do Movimento Surdo, a perspectiva bilíngue é assumida nas produções. Na década de 2000, a autora assinala três questões que são recorrentes na ANPEd, no GT de Educação Especial e no GT Movimento Social onde há pesquisas sobre a educação de surdos,

Primeiro, a língua de sinais como mediadora da aprendizagem do aluno surdo, como a ponte para o aproveitamento da língua portuguesa e suas estruturas gramaticais. Segundo a língua de sinais como um elemento da cultura surda, todos a interagir e a participar para alcançar a condição desejada, na busca de formação de sujeitos autônomos e críticos. Terceiro, a língua de sinais como a regularidade que institui a comunidade surda e suas reivindicações políticas, culturais, sociais e educacionais, colocando outras discussões em pauta nessa esteira discursiva, como o intérprete e suas relações, além da escola e dos movimentos sociais (BARBERENA, 2013, p. 9).

A autora observa que as produções acadêmicas estavam intrinsecamente ligadas às demandas do Movimento Surdo, e vice-versa, um alimentando o outro. Essas produções e a representatividade que a ANPEd tem no meio acadêmico, certamente geram um espaço de conquistas que foram se alastrando no campo acadêmico em diversas Universidades do país.

Assim, a motivação para a conquista de educação bilíngue ao surdo, não como uma concepção pedagógica, mas como um modo mais assertivo de acesso de ensino (FERNANDES; RIOS, 1998), acendeu ainda mais a mobilização dos surdos no Brasil. Busca-se a garantia de utilizar livremente a língua de sinais como primeira língua, pois identificam-se com a língua de sinais, utilizam-na diariamente como meio de comunicação e apontam que seu canal de interação – visual-espacial – constitui uma forma específica de perceber o mundo e interagir com o mesmo.

A peculiaridade linguística dos surdos os assemelha a outros grupos étnicos que utilizam línguas minoritárias, como os indígenas. No entanto, o uso da língua majoritária – português – se impõe como possibilidade de interação em diferentes espaços formais, o que

torna seu uso necessário na modalidade escrita, como segunda língua para os surdos, apontando a característica de bilíngue aos surdos (FERNANDES; MOREIRA, 2014).

Quadros e Campello (2010) afirmam que o reconhecimento da Libras em âmbito nacional, legal, possibilitou difundir a Libras no país, e a educação ficou responsável por garantir a educação bilíngue para os surdos com o português como segunda língua. As autoras declaram que a língua de sinais é um elemento que constitui o ser surdo na relação com os demais e produz significados sobre si mesmos. Demonstrando que as políticas linguísticas para as comunidades surdas formam um caminho sem volta.

O fato de contarmos com uma política linguística que reconhece a língua de sinais dos surdos brasileiros no contexto atual, em que o plurilinguismo está na pauta das organizações internacionais; o fato de contarmos com uma política nacional de educação que reconhece os surdos como bilíngues, garantindo-lhes o direito de acesso à educação bilíngue; e o fato de os surdos estarem presentes nas mesas em que são discutidas as formas que a educação passa a ter indicam que as negociações estão estabelecidas. Não há mais como negar esse caminho (QUADROS; CAMPELLO, 2010, p. 34).

De modo otimista, as autoras entendem que as políticas públicas, em especial as políticas linguísticas, demonstram um passo para construir a pluralidade linguística no país, com os surdos como protagonistas na elaboração das propostas políticas. Vale ressaltar o que já foi anteriormente mencionado ao se adotar a perspectiva socioantropológica para a surdez: a necessidade de buscar não praticar ações do modelo clínico de modo velado e de conseguir identificá-las quando praticadas. Mesmo existindo políticas linguísticas que reconheçam a língua de sinais, não devemos esquecer que a surdez é um campo de lutas, onde o espaço está constantemente em disputa.

O Movimento Surdo impôs um ritmo ao processo de oficialização da Libras em âmbito federal. As associações de surdos tiveram muitas conquistas nos municípios. Antes de ser aprovada a Lei da Libras em 2002, já existia em diversas cidades o reconhecimento legal da língua de sinais como meio de comunicação dos surdos. Seguramente, essas conquistas locais refletiram na conquista em âmbito federal (THOMA; KLEIN, 2010).

O processo que deu origem à Lei da Libras (BRASIL, 2002b) iniciou-se em 13 de junho de 1996. A senadora Benedita da Silva, PT, apresentou o Projeto de Lei do Senado nº 131/1996. O Projeto tramitou nas duas casas legislativas por vários anos. O projeto original aponta que a principal reivindicação do Movimento Surdo era o reconhecimento da Libras como meio legal de comunicação e expressão e demais recursos de expressão a ela associados, apontando que se tratava de uma língua com gramática própria de natureza visual-espacial.

Nos demais artigos propostos, sublinham-se ainda os seguintes pontos: (a) a obrigatoriedade do uso da Libras nas comunidades surdas do Brasil; (b) a obrigatoriedade das instituições educativas oferecerem essa língua como disciplina optativa nos currículos dos cursos de formação nas áreas de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério; (c) a obrigatoriedade da administração pública, direta e indireta, assegurar aos surdos o atendimento nessa língua, por meio de profissionais intérpretes, nas repartições públicas federal, estadual e municipal, assim como nos estabelecimentos bancários, jurídicos e hospitalares; e (d) a obrigatoriedade do ensino dessa língua nos cursos para surdos (especiais ou integrados) desde a educação infantil ao ensino médio (BRITO, 2013, p. 2017).

Nos anos que se seguiram, a Feneis teve muita representatividade, foi importante para impulsionar o Movimento Surdo para as discussões que aconteciam no Senado e Câmara dos Deputados, sobre a Libras, para que não perdessem o foco das reivindicações que acreditavam serem necessárias para os surdos. Foram promovidas diversas ações no sentido de pressionar o legislativo para a importância da Lei, e isso se deu por meio de abaixo-assinados, manifestações no Congresso Nacional e por momentos de reivindicação corpo a corpo com os parlamentares (BRITO *et al.*, 2013).

Após ser ratificada a aprovação do PLS nº 131/96 pelo Congresso Nacional, foi encaminhado pelo Senado à sanção presidencial. Sancionada em 24 de abril de 2002 pelo presidente Fernando Henrique Cardoso, na Lei 10.436/2002, como “[...] meio legal de comunicação e expressão [...]” das comunidades surdas no Brasil (BRASIL, 2002b). A aprovação e oficialização da Libras foi um processo rico de autoafirmação na constituição do movimento social surdo.

Três anos depois, a Lei Libras foi regulamentada pelo Decreto Federal 5.626 (BRASIL, 2005b). Este decreto institui várias ações para a inclusão dos surdos em diferentes espaços sociais, tendo como ponto de partida o reconhecimento da Libras como língua das comunidades surdas brasileiras. Foi estipulado prazo de uma década para se implementarem as ações propostas. Passado esse decênio, certamente devemos investigar cientificamente o quanto as ações propostas pelo decreto foram implementadas e como reverberaram no contexto educacional nacional, entre elas está a constituição da disciplina de Libras nos cursos de Licenciaturas e Fonoaudiologia, a formação dos professores e dos intérpretes de Libras.

Cabe assinalar que a disciplina da Libras está circundada na perspectiva da educação inclusiva. A educação inclusiva e suas fragilidades, alhures mencionadas, são pauta do Movimento Surdo, por isso há a prerrogativa desse grupo em não aceitar que documentos oficiais sejam elaborados sem se considerarem outros espaços de instrução ao surdo além da escola comum.

Nascimento (2017) nos ajuda a compreender que há diferenças na construção dos documentos legais que temos, ao tratarmos da educação dos surdos:

A Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é fruto da afirmação de princípios anunciados em diversos documentos internacionais e nacionais (BRASIL, 1990, 1994; 2001) que trazem como pano de fundo a democratização da educação. Já o Decreto nº 5.626/2005 materializa os anseios do Movimento Surdo e dos pesquisadores do campo dos Estudos Surdos. A perspectiva destes dois documentos vai denotar a antiga tensão no debate sobre o lugar da educação bilíngue de surdos: o domínio da educação especial ou um campo específico de conhecimento, muito mais relacionado com as questões que envolvem a discussão sobre a diversidade cultural e linguística de grupos minoritários (NASCIMENTO, 2017, p. 48).

A autora nos apresenta a realidade das políticas públicas destinadas à educação especial e inclusiva, que nem sempre contemplam a necessidade dos surdos e suas exigências. Outro exemplo a se considerar aconteceu a partir de 2010 e culminou com a vitória do Movimento Surdo e suas reivindicações contempladas no do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Quando à época da Participação dos surdos como delegados no CONAE - 2010, suas propostas de educação não foram contempladas e iniciou-se um embate histórico, com inúmeras manifestações e passeatas dos surdos em diversas cidades e, em especial, em Brasília.

Esperava-se que o documento final da Conferência contemplasse a demanda colocada pelos delegados surdos sobre a efetivação das escolas bilíngues. O que se viu foi a correlação de forças entre os defensores desta proposta e aqueles que sustentavam a educação em escolas inclusivas defendida pelo governo federal. Os defensores da escola bilíngue foram acusados de serem segregacionistas, desconsiderando toda caminhada que já estava contemplada nos documentos que lhes asseguravam a especificidade da escola bilíngue para surdos (NASCIMENTO, 2017, p. 79).

Com o documento final do CONAE-2010, desconsiderando os apelos da comunidade surda, foi necessária uma atuação firme do Movimento Surdo, representado pela Feneis para que fosse alterada, no documento final do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014), a redação para incluir, além do espaço escolar inclusivo, em escolas regulares, escolas e classes bilíngues para a instrução de surdos, no Brasil.

É nesse contexto que a educação bilíngue, dentro do espaço da escola comum, se mostra frágil e incapaz de oferecer língua de sinais em sua plenitude aos surdos, em especial por termos, estatisticamente, a grande maioria de surdos filhos de pais ouvintes (CROMACK, 2004). Assim, a língua de sinais precisa ser ofertada de modo natural na escola. Para o Movimento Surdo, do modo como tem se apresentado as condições de inclusão isso não é

viável (CAMPELLO; REZENDE, 2014). Diante disso é que temos a disciplina de Libras no espaço das licenciaturas, como uma possível forma de "instrumentalizar" futuros professores para equalizar as discrepâncias da educação inclusiva ao surdo.

2.3 DISCIPLINA DE LIBRAS

A história das disciplinas é um campo da história da educação que nos possibilita pensar na constituição de uma disciplina, como componente curricular. A disciplina de Libras pode ser compreendida como fruto, primeiramente de ações externas e internas do ambiente acadêmico. Goodson (1991) nos ajuda a pensar como se estabelece uma disciplina nestes termos. São grupos de interesses que se organizam na sociedade, não necessariamente dentro do espaço acadêmico, mas que vão interferir na escolha ou criação de uma disciplina. Isso se aplica à disciplina de Libras, como uma reivindicação da sociedade, pelo Movimento Surdo. O ponto mais importante que garante à disciplina *status* de disciplina acadêmica é quando se consolida nesse espaço. Para isso, passa por quatro momentos: a invenção, a promoção, a legislação e a mitologização.

A "invenção" da disciplina, que Goodson (1991) considera a primeira etapa do assentamento de uma disciplina, surge como um fator externo de reivindicação social. A Libras, enquanto necessidade linguística e cultural dos surdos, atrelada às questões de escolarização dos surdos em espaço inclusivo e suas arestas por esse processo apresentado, indicam a condição de "invenção". Seguida pela "promoção" quando se organizam e interessam-se pela "nova ideia" não apenas como um conhecimento intelectual, mas como uma identidade intelectual. Apoiados nesse processo por estudos acadêmicos sobre a Libras, a educação dos surdos e seus contextos, pautados nas reivindicações da comunidade surda, como sendo um direito civil legítimo, a segunda etapa é realizada. A "legislação" como promotora e mantenedora da disciplina é uma etapa fundamental para se legitimar a disciplina. Tendo seus anseios organizados em documento legal, a Libras consegue se consolidar nessa etapa, sendo sancionada como uma exigência plausível e inegável dos surdos. E a última etapa, a "mitologização", quando já se tem o respaldo legal para se ter a disciplina e ela se constitui em matéria acadêmica. A partir de 2005, com o Decreto Federal 5.626, se constitui a Libras em disciplina acadêmica, especialmente no âmbito das licenciaturas. Assim passando pelas etapas de assentamento de uma disciplina, nos pressupostos de Goodson (1991).

Desse modo, a constituição da Libras em disciplina curricular acadêmica é uma ação que se materializou como meio de difusão da Libras aos professores na formação inicial. Ainda, se constitui como um momento de discussão sobre a surdez na perspectiva socioantropológica de valorização das identidades e cultura surda. A disciplina já conta com o assentamento no espaço acadêmico, cabe questionar qual seria o principal objetivo da disciplina de Libras, nesse espaço.

Quadros e Paterno (2006) compreendem que a disciplina de Libras deve possibilitar aos professores informações sobre a Libras e sobre os surdos que teriam maior qualidade e base para discutirem com a escola a inclusão dos surdos, e o primeiro contato com surdos em sala de aula seria mais tranquilo a partir dos conhecimentos adquiridos na disciplina. Os autores conjecturam que, possivelmente, com a disciplina não seja possível ao professor em formação ter fluência em Libras e ministrar aulas aos surdos através dela, mas que muitos mitos sobre os surdos e a língua de sinais já terão sido superados e repercutirá positivamente na sala de aula, na educação básica, onde os alunos surdos estiverem.

Algumas pesquisas em nível de doutorado, mestrado e artigos científicos têm se detido a discutir e investigar a disciplina de Libras desde sua implementação nos ambientes acadêmicos, sua operacionalidade, função social e pedagógica de formar professores com a capacidade e compreender a surdez e suas implicações educacionais, linguísticas e pedagógicas.

Assim, apresentamos e analisamos alguns desses estudos para que possamos avaliar qual é a realidade dessa ação nas instituições de ensino superior no Brasil e como tem acontecido a formação do professor com a disciplina de Libras.

Pereira (2008), em sua dissertação, teve por objetivo averiguar a implementação da disciplina de Libras em oito Universidades privadas, quatro em São Paulo e quatro em Minas Gerais, e como referencial teórico a perspectiva socioantropológica sobre a surdez. As questões que a pesquisadora apresentou como relevantes na problemática foram duas: 1) Como as Universidades estão incorporando as conquistas atuais das comunidades surdas? 2) Quais são as ações que norteiam suas condutas para implementar o ensino de Libras? A coleta de dados aconteceu por meio de entrevistas individuais semiestruturadas, sendo os participantes um coordenador do curso de Fonoaudiologia, seis coordenadores de cursos de Pedagogia, dois de cursos de Letras e um do curso Normal Superior. Nas entrevistas com os coordenadores, investigou como estava acontecendo a organização da instituição para a implementação da disciplina; como foram pensados e elaborados os planos de aula da disciplina; qual era o conhecimento sobre o Decreto 5.626/05; a opinião dos mesmos sobre os

docentes de Libras e suas contratações; e, se havia outras disciplinas que contemplavam a educação de surdos.

Nos resultados de Pereira (2008), detectou-se que ainda se discutia o processo de organização da carga horária da disciplina. Os entrevistados apontaram a carga horária como um problema, pois não lhes parecia suficiente para cumprir com todo conteúdo e desenvolver a disciplina de maneira satisfatória. Na maior parte das instituições pesquisadas, a carga horária dos cursos apresentava-se com 40h semestrais. A pesquisadora frisa que 40h é possível tratar a Libras de maneira introdutória, garantindo uma certa interlocução dos acadêmicos, futuros professores, com seus possíveis alunos surdos. Considera que uma carga horária de 85 horas, ministrada em dois períodos, seria mais apropriada para o efetivo ensino de Libras, no entanto, entende que essa carga horária pode ocupar muito tempo de um curso de graduação, que, em média, tem 2.800 horas. A disciplina é ministrada em períodos do meio dos cursos, 4º e 5º períodos, o que a pesquisadora considerou adequado.

É relevante a constatação de Pereira (2008) quando afirma que a inserção da Libras como disciplina curricular está sendo uma ponte para o estudo sobre o currículo e de suas intenções sociais e políticas, no meio acadêmico. Os PPP das Instituições de Ensino Superior são revistos, analisados, sofrem reformulações dos seus objetivos. A ideia transformada sobre currículo pode contribuir de forma significativa para a mudança dos conceitos de ensino e aprendizagem, no caso da Libras, seu ensino é diferenciado, certamente um desafio para as instituições de ensino, professores, coordenadores e alunos.

Sobre a formação do profissional para atuar como professor da disciplina de Libras no ensino superior, a pesquisadora observou, em 2008, que faltavam profissionais com formação específica para atuar. Grande parte dos cursos pesquisados os professores de Libras eram instrutores surdos com graduação e/ou profissionais intérpretes também graduados, com certificação de proficiência em Libras, expedido pelo MEC: "parece que ainda falta esclarecimentos e profissionais qualificados para assumirem essa disciplina. O ensino de Libras e estudos sobre a surdez, nas áreas da educação e saúde, é um grande desafio das universidades e instituições de ensino superior" (PEREIRA, 2008, p.69).

As constatações de Pereira (2008) levam à reflexão sobre o currículo e a difícil tarefa de alterá-lo de modo que possa realmente contribuir para o que se propõe, no caso da disciplina de Libras. Ainda, a autora acredita que ampliar o acesso e a participação dos surdos no ambiente universitário pode contribuir para maiores discussões na troca de saberes e na construção do conhecimento.

Em sua dissertação, Almeida (2012) objetivou caracterizar a implementação da disciplina de Libras no curso de Pedagogia na Universidade Estadual de Londrina, bem como aferir seus efeitos junto aos acadêmicos e, ainda, analisar as percepções da professora de Libras sobre a organização da disciplina. A coleta de dados foi realizada através de entrevista com uma professora da disciplina e aplicação de questionário aos acadêmicos que estavam concluindo a disciplina, 40 no total.

Os resultados apresentados por Almeida (2012) apontam as dificuldades encontradas no decorrer da disciplina, como a carga horária insuficiente; a quantidade de alunos por turma no período noturno, o que ocasionava dispersão dos mesmos durante as aulas; falta de um intérprete como apoio à professora durante as aulas; o excesso de outras atividades paralelas pelos acadêmicos; ausência de contato com surdos em instituições de ensino da educação básica; dificuldade dos acadêmicos em aprender a língua de sinais. No que se refere à carga horária, a pesquisadora sugere que, ao iniciar as aulas, sejam explicados aos alunos os objetivos da disciplina, para evitar frustrações com o excesso de expectativas sobre o domínio da Libras no decorrer das aulas. O professor pode incentivar aos alunos uma formação continuada para aprofundar o conhecimento linguístico da língua de sinais. Ao solicitar a presença de intérprete, a professora surda explica a necessidade de participar mais ativamente das reuniões e demais atividades acadêmicas que exigem a função de professora do ensino superior.

Os resultados de Almeida (2012) indicam que o objetivo principal da disciplina de Libras, de acordo com a professora que ministra a mesma, é sensibilizar os acadêmicos para um possível trabalho futuro com os surdos, e isso se dá através do conhecimento da cultura e língua dos surdos. Ressalta que há a necessidade de se aprimorar as contribuições que a disciplina de Libras pode oferecer à formação dos acadêmicos.

No artigo de Mercado (2012), a pesquisadora busca discutir a formação proporcionada aos alunos do curso de Pedagogia, no que diz respeito à disciplina Libras, com o objetivo de analisar como tem sido organizada a formação inicial dos futuros pedagogos no que tange as especificidades da educação de surdos. Para tanto, ela analisou os planos de ensino da disciplina de Libras em cinco Instituições de Ensino Superior, privadas, da cidade de São Paulo. Mercado (2012) constata que a partir do Decreto 5.626/05 aparece uma nova perspectiva para a comunidade surda, no que se refere à efetivação do acesso dessa comunidade a todos os âmbitos da sociedade, incluindo o educacional. A pesquisadora estava instigada para investigar o curso de Pedagogia por entender que são esses profissionais que atuam na alfabetização de crianças na educação básica, especialmente na alfabetização, e a

disciplina deve dar-lhes condições de promover com qualidade a educação da criança surda nessa fase. A autora observou, em suas constatações, que a carga horária disponibilizada à disciplina, em todas as IES, mostrou-se insuficiente para a formação do pedagogo que poderá ser alfabetizador de surdos no ensino comum. Como sugestão, acredita que deve haver uma melhor organização da disciplina Libras, que neste momento apresenta-se como o principal instrumento de formação de professores para atuar na educação de crianças surdas na escola regular.

Para a autora, uma formação precária para o professor alfabetizador bilíngue contribui para a exclusão e descaracteriza o papel democrático da escola pública. Ainda, lembra que mesmo que o Decreto 5.626/05 não especifique como deve ser a disciplina de Libras no processo de formação de professores, no que diz respeito ao estabelecimento de carga horária, conteúdo, entre outros aspectos constantes do plano de ensino, deixa claro, em seu art. 5º, que é por meio do curso de Pedagogia ou Normal Superior que deve ser formado o professor dos anos iniciais do ensino fundamental para trabalhar com a criança surda. Portanto, não se deve esquecer dessa atribuição aos cursos citados (BRASIL, 2005b).

Costa (2015) desenvolveu pesquisa de mestrado com a mesma temática, a disciplina de Libras no ensino superior, e teve por objetivo investigar o processo de implementação da disciplina de Libras em 16 cursos de Licenciaturas de três IES, em uma cidade de médio porte no interior do Estado de São Paulo. Para tanto, organizou a pesquisa qualitativa de natureza descritiva em três partes: análise dos documentos de caracterização das disciplinas de Libras; realização de entrevistas com gestores e professores envolvidos no processo de implementação da disciplina nas IES pesquisadas; e, realização de grupo focal com alunos egressos dessas disciplinas.

No entendimento do pesquisador sobre o processo histórico da implementação da disciplina de Libras, é relevante discutir sobre o tema para compreender os avanços e retrocessos na perspectiva da educação inclusiva e da educação de surdos a partir da disciplina nos meios acadêmicos, bem como por haver escassez de pesquisas sobre esse tema. Os resultados apresentados chamam atenção para a questão da baixa carga horária, via de regra, destinada à disciplina. Costa (2015) acredita que é pertinente pensar sobre isso, uma vez que disciplinas com maior carga horária, desenvolvidas qualitativamente, potencializariam o ensino dos aspectos que envolvem a Libras e a educação de surdos para os futuros docentes. Aponta que nem gestores e muitas vezes nem os professores da disciplina de Libras tem clareza sobre o que deve ser ensinado ou tratado sobre a Libras, na disciplina, pois o Decreto 5.626/2005 impõe a obrigatoriedade, mas não explicita os aspectos que devem ser

priorizados no ensino (BRASIL, 2005b). O pesquisador enfatiza que há propostas da disciplina dedicadas às possibilidades de se ensinar Libras através de seu uso e experimentação, ainda, tratam de todas as discussões que cercam da surdez e o atendimento educacional de alunos surdos e há outras propostas que, por trás do argumento da impossibilidade de se ensinar uma língua em uma disciplina, optam por apenas falar sobre Libras.

O pesquisador afirma existirem outros temas relacionados aos estudos sobre a disciplina de Libras que devem ser pesquisados para aprofundar a discussão. Há muitas pesquisas a serem feitas em prol da educação de surdos.

Entre os principais temas, podemos destacar, ‘a relação professor-intérprete educacional de língua de sinais’, ‘a implementação das disciplinas de Ensino de Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2 para surdos’, ‘a criação e implementação dos cursos de Pedagogia Bilíngue para Surdos’, ‘formação continuada em Libras’, ‘metodologias de ensino em Libras’, ‘ensino dos conceitos acadêmicos das diversas áreas do saber em Libras’, a ‘educação bilíngue para surdos’, entre outros (COSTA, 2015, p. 79).

Para ele, a implementação da disciplina de Libras abriu espaço ao debate, mesmo que forçosamente, pois traz a Libras e os surdos para o meio acadêmico, lugar do conhecimento e da crítica.

Santos (2016) discute os efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura. Objetivou analisar os efeitos da disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura de universidades federais no Brasil. Pesquisa com inspiração foucaultiana, a análise deu-se a partir dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. A pesquisadora debate a questão do currículo, como um espaço de discursos e de relações de poder,

[...] encaro os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura e os programas analíticos das disciplinas de Libras como práticas discursivas que produzem sentidos acerca do que é ser professor. Eles constituem significados sobre quem são os surdos. Sentidos e significados instituídos em relações sociais de poder. O currículo pode ser visto como uma prática de significação na medida em que atua na produção de sentidos. É, portanto, uma prática discursiva de significação. Tal prática é instituída por relações de poder (SANTOS, 2016, p. 166).

A autora compreende o currículo enquanto um conceito ferramenta que constitui e dá significação à prática pedagógica. A análise feita pela pesquisadora lhe permitiu afirmar que a disciplina de Libras constitui saberes sobre o que é ser professor e sobre quem é o aluno surdo em tempos inclusivos, e ao futuro professor conhecer quem é o aluno surdo.

Entre tantas constatações elencadas por Santos (2016) que valem a pena ser estudadas, a autora afirma que a disciplina de Libras, diferentemente de outras disciplinas que trabalham com o ensino de línguas, ensina sobre a língua e sobre o surdo.

Ela ensina que a Libras contém todos os elementos linguísticos e gramaticais como as demais línguas; que ela é uma das línguas da educação bilíngue para surdos; que os surdos pertencem a um grupo social/cultural/linguístico diferente; e que são alunos que apresentam singularidades linguísticas (SANTOS, 2016, p. 224).

A disciplina de Libras não ensina necessariamente a língua, mas habilidades mínimas, ou uma forma básica de comunicação e essa forma de trabalhar a disciplina, afirma a pesquisadora, se dá pela disciplina estar imersa no campo discursivo da inclusão. Com isso, a disciplina tira o surdo do campo do desconhecido, para incluí-lo, com isso governá-lo²⁴. Assim, um currículo de um curso que forma professores, no qual foi inserida obrigatoriamente uma disciplina de Libras, é um currículo que produz a inclusão, segundo a pesquisadora.

Os estudos apresentados apontam a necessidade de superar a imposição legal da obrigatoriedade da disciplina, para que os cursos de licenciatura assumam a disciplina de Libras e com ela a mudança inevitável no currículo; que a discussão sobre a surdez não seja restrita, mas ressoe dentro das instituições.

Nesse viés, esta pesquisa busca contemplar essa discussão e ampliá-la, pois o espaço que a obrigatoriedade da disciplina de Libras trouxe para a surdez no campo acadêmico deve ser valorizado. Ao tratamos de um curso específico de licenciatura e a disciplina de Libras nesse contexto, devemos analisar e conhecer não apenas a disciplina dentro do curso, mas qual a proposta de formação de professores que envolve o curso, e então analisar a possível contribuição da disciplina de Libras para a formação inicial do docente e a visibilidade da Libras dentro da Universidade, para além da disciplina e com seus agentes. Esse será o exercício feito no capítulo seguinte.

²⁴ A pesquisadora trabalha com o conceito foucaultiano de governamentalidade. Ver Foucault (2008).

CAPÍTULO III

DISCIPLINA DE LIBRAS NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Ao nos propormos investigar a disciplina de Libras dentro do curso de Pedagogia, não é possível fazê-lo sem antes aprofundar a discussão sobre a Pedagogia, o curso e a proposta formadora que tem. A contextualização é pertinente para compreendermos o *locus* da disciplina inquirida dentro de um projeto maior de formação do profissional pedagogo que está organizado em um espaço *lato*, que sofre e causa alterações dentro do momento histórico e social que passa. É um desafio fazermos um recorte do curso de Pedagogia que está organizado dentro de uma estrutura de ensino. Ao nos dedicarmos conhecer o curso de Pedagogia e suas características, não nos afastamos da certeza que o curso faz parte de um sistema no campo da Educação, no Brasil.

3.1 A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO NO BRASIL

A Pedagogia, a partir do século XVII, entrelaça duas perspectivas que historicamente a denominavam. A primeira apresenta-se como um elo ético de cunho filosófico, em que a Pedagogia vista como um guia à atividade educativa. A segunda, ligada ao senso prático e etimológico da palavra, sendo a que conduz, guia a criança ao conhecimento, no sentido da Paideia socrática (SAVIANI, 2012).

Na Pedagogia há o pensamento de senso comum arraigado, inclusive entre pedagogos, que compreendem a Pedagogia como sendo o modo de ensinar, ligada ao conhecimento prático, metodológico e procedimental. Sobre isso, o autor afirma que é exatamente a etimologia da palavra que tem permitido a perpetuação dessa ideia. Especialmente no Brasil, a organização da formação desse profissional também aponta uma tendência forte a compreender o pedagogo como um técnico que domina o conhecimento prático (LIBÂNEO, 2001).

Temos, a partir de 1939, a institucionalização e organização do curso de Pedagogia com o Decreto n. 1.190/39, que estabelece a Faculdade Nacional de Filosofia contendo tal formação em nível de bacharelado, com três anos de estudos e a possibilidade de cursar mais um ano e formar-se licenciado em Pedagogia. Esse modo de organização, segundo Saviani (2012), ficou conhecido como *3+1*. O currículo do curso contava com as seguintes disciplinas: Complementos de Matemática, História da Filosofia, Sociologia, Fundamentos Biológicos da Educação, Psicologia Educacional, Estatística Educacional, Administração

Escolar, Educação Comparada e Filosofia da Educação. Sendo a disciplina de Psicologia Educacional estudada nos três anos do curso, História da Educação e Administração Escolar abordadas em dois anos, demais disciplinas em um ano. Para aquele que se dedicava a cursar mais um ano de Didática, havia as disciplinas de Didática Geral e Didática Especial obrigatórias no currículo.

A organização curricular apresentada como um indicador da influência conceitual da Escola Nova presente no campo educacional na década de 1930. O currículo supracitado, não proporcionava transcender para investigações sobre diferentes temas da educação, o que não permitiu "abrir caminho para o desenvolvimento do espaço acadêmico da Pedagogia, acabou por enclausurá-lo, agravando progressivamente os problemas que se recusou a enfrentar" (SAVIANI, 2012, p. 36).

Problemas como questão de identidade do pedagogo e de demarcação de espaço profissional. Ao formar o bacharel em Pedagogia, o profissional era entendido como técnico e estaria preparado a assumir o cargo de técnico em educação, campo não muito específico. Ao formar o licenciado, esse estaria apto para ministrar aulas no curso Normal e secundário, um campo que não lhe era exclusivo, pois de acordo com Lei Orgânica do Ensino Normal, para lecionar na área bastava ter ensino superior (SCHEIBE; AGUIAR, 1999).

A distinção entre bacharelado e licenciatura é abandonada a partir de 1969, quando são criadas as *habilitações*, como pressunha a Lei da Reforma Universitária n. 5.540/68, concretizada pelo Parecer n. 252/69 do Conselho Federal de educação, que resultou na Resolução n. 2/69, pelo mesmo Conselho, e, foram fixados os conteúdos e a duração do curso, com dois momentos na formação. O primeiro contava com uma base comum, contendo a Didática como disciplina, e o segundo com uma base diversificada que contemplava diversas modalidades, e ao final do curso a certificação era de licenciado em Pedagogia.

Scheibe e Aguiar (1999) enfatizam que a mudança apresentada alterou pouco a dicotomia entre licenciatura e bacharelado, ainda eram dois blocos distintos, onde se tinha na base comum as disciplinas de fundamentos e em outro polo as disciplinas das modalidades, habilitações. O que aponta para a formação do especialista aos moldes da "concepção taylorista-fordista dominante na época" (KUENZER, 2016, p. 10).

Bissoli da Silva (1999), Scheibe e Aguiar (1999) e Saviani (2012) convergem suas observações sobre esse período da organização do curso de Pedagogia como sendo uma tentativa de formar o pedagogo com duas características distintas: o especialista e o generalista, tudo isso em um curso de quatro anos de duração,

[...] não se pode formar o educador com partes desconexas de conteúdo, principalmente quando essas partes representam tendências opostas em educação: uma tendência generalista e uma outra tecnicista. Essas tendências [...] a primeira quase que exclusivamente na parte comum, considera que ela se caracteriza, “grosso modo”, pela desconsideração da educação concreta como objeto principal e pela centralização inadequada nos fundamentos em si (isto é, na psicologia e não na educação; na filosofia e não na educação, e assim por diante). A segunda, por sua vez, é identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar (BISSOLI DA SILVA, 1999, p. 70).

A pesquisadora consegue sintetizar a dicotomia existente na formação do Pedagogo, nesse momento. Na compreensão de Saviani (2012), o problema do encaminhamento dado ao curso foi por subordiná-lo à lógica do mercado, deveria organizar-se às demandas desse mercado de trabalho que são determinadas por leis que regem a sociedade, o que reduz drasticamente a dimensão da educação e da formação do pedagogo nesse contexto. A formação do pedagogo mostra-se condicionada à particularidade conjuntural da economia e política nacionais. Tais conjunturas são voláteis e variáveis de acordo com as crises e necessidades do capitalismo (GALAS, 2002).

Vale ressaltar que o período político da elaboração da Resolução n. 2/69 acontece na década de início da ditadura militar no Brasil, quando o cerceamento de debates sobre a educação, entre outros, é evidentemente excluído. Por isso, veremos ganhar força os movimentos de intelectuais sobre a formação do pedagogo e o curso de Pedagogia a partir da década de 1980 e 1990, com a abertura política e fim da ditadura militar.

[...] ficam mais transparentes as frentes de resistência na Educação. É forte a influência do marxismo, que se apresenta através das teorias crítico-reprodutivistas e teoria crítico-emancipatória. No ambiente pedagógico, é significativa a presença da Pedagogia Libertadora inspirada nas idéias de Paulo Freire e nas várias correntes do pensamento ante-autoritário (LIBÂNEO, 1998, p. 123).

Na década de 1980, houve uma crítica forte dos intelectuais brasileiros que debatiam a educação sobre o modelos tayloristas e fordistas aplicados tanto na formação dos professores, quanto replicados na educação básica, movidos inicialmente pelo que ficou conhecido no Brasil como teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI 1983, 1991, 2007) e pela teoria emancipadora que tinha em Paulo Freire seu maior representante. A década de 90 ficou conhecida como palco de discussões sobre o curso de Pedagogia. Há preocupação com a educação enquanto seu caráter de resistência para com as políticas neoliberais.

Há grande preocupação nos cursos e instituições afins, voltados para uma educação com caráter de resistência ao modelo econômico que está agravando cada vez mais a

pobreza. Podíamos elaborar uma lista infindável de males que afligem esta década, tais como uma concentração de renda pela classe empresarial, fechamento de empresas, o bloqueio da produção, a quase destruição do serviço público, a desagregação do ensino gratuito e o desemprego, além de muitos outros. Partindo desta realidade, buscamos compreender os fenômenos que causam a metamorfose do mundo do trabalho e da Educação. Nos anos 1990, no conjunto das novas tecnologias e em plano internacional, observa-se a desestruturação do Estado do Bem-Estar social que, na sua contradição, ampliava o espaço de interferência política do Estado, repercutindo nos ganhos favoráveis à classe trabalhadora (GALAS, 2002 p. 6).

A descrição da autora mostra como não se desvincula da formação do pedagogo todo o contexto político e econômico da sociedade em determinado tempo histórico, como é possível, através dessa influência político-econômica, impor limites ou possibilidades à formação, pois depende de uma organização que passa pela base produtiva, o pedagogo precisa estar apto ao mundo do trabalho através das exigências que ele faz, são desconsideradas tantas outras particularidades que perpassam a sua formação. Assim, o currículo é organizado para abalizar as políticas com bases produtivistas, sejam em modelos tayloristas, fordistas ou toyotistas, tudo depende do mercado.

Sobre a década de 1990, cabe lembrar o que pontuamos em capítulo anterior, uma década de fortalecimento do ideário democrático com características bem específicas, em que a educação passa por alterações por meio de políticas públicas, nos diversos níveis de ensino.

A esse respeito, Freitas (2002) e Campos (2003) contribuem ao analisarem que o decênio dos anos 1990 pode ser considerado a década da educação, pela bandeira levantada pelas entidades governamentais e empresariais por uma educação de qualidade²⁵. Havia, e ainda há, a necessidade de qualificar, via educação, os agentes produtivos da sociedade para fins de manutenção e melhoria no processo capitalista. A década assinalada pode ser compreendida como um momento de reformas educacionais, "suas diferentes dimensões - gestão, financiamento, currículos e avaliação -, a educação foi ' revista' pelo Estado de modo a adequar-se aos imperativos economicistas que orientaram as políticas públicas" (CAMPOS, 2003, p.84).

²⁵ Freitas (2002) apresenta uma lista das principais políticas públicas para educação elaboradas na década de 90: "Educação para Todos, Plano Decenal, Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, para a educação superior, para educação infantil, educação de jovens e adultos, educação profissional e tecnológica, avaliação do SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica -, Exame Nacional de Cursos (Provão), ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio-, descentralização, FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -, Lei da Autonomia Universitária, novos parâmetros para as IES, são medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos" (p.142)

Considerando isso e no esforço de acompanharmos o movimento histórico do curso de Pedagogia, teremos como documento de significativa alteração para o curso as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia de 2006, através da Resolução do CNE/CP n. 01/2006, sendo este o documento norteador do curso em âmbito nacional. Cabe salientar que já havia sido alterada a LDB dez anos antes e o trâmite para as DCNP demorou para ser homologado (SAVIANI, 2012).

A principal alteração foi a extinção das habilitações, sendo deixadas para o nível de pós-graduação, nas especializações e a docência assume a base na formação do pedagogo. Assim, o pedagogo deve estar formado para atuar na educação infantil, anos iniciais da educação básica, nos cursos de nível médio na modalidade Normal, na área técnica em educação em espaços escolares e não escolares, onde forem necessários conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006). Libâneo (2006), Scheibe (2007) e Saviani (2012) auxiliam na compreensão dos motivos da demora para a aprovação das DCNP e qual foi o resultado da proposta vigente para a formação do pedagogo.

Scheibe (2007) relata o processo de constituição das DCNP, pois esteve à frente, como presidente da Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, nomeada pelo MEC em 1998, junto com outros educadores vinculados a universidades brasileiras, onde elaboraram uma proposta apresentada de DCNP, em 1999. A construção desse documento se deu a partir das sugestões de coordenadores de diversas IES e dos resultados da ampla discussão realizada nacionalmente, em anos anteriores, em especial pela ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação; ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; FORUMDIR - Fórum de Diretores de Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras.

A autora entende que a proposta apresentada pela Comissão foi bem recebida pela comunidade acadêmica, no geral. Acredita que a aceitação se deu pela proposta de manter os princípios construídos pelo movimento dos educadores que debatiam o curso e por contemplar perspectivas duas tendências, historicamente, conflituosas, sobre a formação do pedagogo: gestão e docência, ou seja, bacharelado e licenciatura. A docência assume funções que vão além do magistério, "abrangendo igualmente a gestão e a pesquisa como instrumento de produção e difusão do conhecimento" (SILVA, 2003 *apud* SCHEIBE 2007, p. 50).

Pela proposta, desenhava-se o perfil do pedagogo para estar apto a desenvolver seu trabalho "no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, tendo a docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissionais" (CEEP, 1999, p.1). Assim,

pretendia-se que o perfil do egresso estivesse preparado para atuar na educação infantil, séries iniciais do fundamental e na formação do magistério, nível médio, com a possibilidade de atuação na organização e manutenção de projetos educacionais não escolares e na produção e difusão do conhecimento científico na educação (CEEP, 1999). Não se pode negar que a proposta era extremamente audaciosa ao querer formar um profissional com tantas características distintas, dentro de quatro anos de estudos.

No entanto, a proposta não foi bem acolhida pela SESu/MEC, que não a encaminhou ao CNE, por acreditar que era conflitosa com a LDB/96, que em seu artigo 63 direcionava a formação docente para a educação infantil e anos iniciais para os Cursos Normais Superiores²⁶. A proposta, portanto, não foi apresentada para deliberação. De acordo com a autora, após 1999, existiram encaminhamentos de outros documentos ao CNE, pelas entidades que debatem a educação, reafirmando a docência como a base do curso de Pedagogia e a necessidade de formar o pedagogo para o ensino, gestão em diferentes espaços educacionais e na produção e difusão do conhecimento.

No período de maio de 1999 a abril de 2005, no que se refere às diretrizes para o Curso de Pedagogia, constata-se um grande e significativo silêncio tanto por parte do Ministério de Educação quanto do Conselho Nacional de Educação. Questões concernentes à regulamentação do curso só apareceram transversalmente no bojo das normatizações do Curso Normal Superior e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores em Nível Superior, Cursos de Licenciatura de Graduação Plena. Educadores e entidades acompanharam o movimento da legislação, mobilizando-se sempre para que, mesmo indiretamente, o Curso de Pedagogia estivesse na pauta das políticas de formação de professores (SCHEIBE, 2007, p. 53).

A proposta apresentada no ano 2000 reiterava o proposto de 1999, tendo como base do curso a docência e a necessidade de formar o pedagogo para atuar "no ensino, na organização e gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento, em diversas áreas da educação, é, ao mesmo tempo, uma Licenciatura e um Bacharelado" (CEEP; 2002, p.3 *apud* DURLI; BAZZO, 2008, p. 210). E mais uma vez houve resistência pela SESu/MEC. De acordo com Durli e Bazzo (2008), a resistência se deu por haver a concepção de um curso que conseguisse unir licenciatura e bacharelado, com a ideia central de docência na formação. As autoras afirmam que, legalmente, não havia respaldo que permitisse a configuração desejada do curso.

²⁶ Decreto n. 3.276/99, com base nos artigos 61 a 63 da LDB 9.394/96 reafirmava a exclusividade dos cursos normais superiores para a formação dos professores para as séries iniciais. O termo **exclusividade** foi alterado por **preferencialmente** pelo Decreto n. 3554/00.

Com enormes expectativas para a aprovação das DCNP, em março de 2005, uma minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia (2005b)²⁷ trouxe um texto que foi apresentado e rejeitado pela comunidade acadêmica, por desenhar para a formação do pedagogo o que estava posto para o Curso Normal Superior (SCHEIBE, 2007).

Durli e Bazzo (2008) descrevem detalhadamente a minuta e sua concepção. As autoras pontuam que a ideia central de formação do pedagogo estaria em habilitá-lo para o magistério na educação básica, com a licenciatura para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, análise que converge com o supracitado.

Nesse viés, as principais críticas feitas pela comunidade acadêmica sobre a minuta da Resolução são bem sintetizadas por Scheibe (2007, p.54 e 55),

[...] Contraria as aspirações históricas dos educadores em relação às diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia. • Reduz o Curso de Pedagogia ao que se pretendeu estabelecer para os Cursos Normais Superiores. O projeto do CNE não leva em consideração o fato de que é o Curso de Pedagogia o espaço acadêmico de que a universidade brasileira dispõe para os estudos sistemáticos e avançados da área da educação [...] • A proposição de um bacharelado pós-licenciatura, com a duração de 800 horas, apostilado diploma, “visando ao adensamento em formação científica”, representa clara desvalorização da formação para a docência,[...] da pesquisa e da produção de conhecimento, que deveria ser sua base, reduz-se, então, ao pragmatismo da docência para as séries iniciais da educação fundamental ou para a educação infantil, aprofundando a dicotomia entre teoria e prática. • Tal formulação desconsiderou a particularidade da Pedagogia como uma das “ciências práticas” mais ricas em tradição (Schmied-Kowarzik), o que lhe daria a condição de formar o bacharel e o licenciado ao mesmo tempo, sem dicotomias, como prevêem as propostas de diretrizes curriculares elaboradas pelas duas últimas Comissões de Especialistas do Curso de Pedagogia da Sese/MEC e referendadas pelas entidades representativas dos educadores.

Ao propor uma formação restrita ao pedagogo, as reivindicações das entidades e das universidades para o curso de Pedagogia foram desconsideradas. As entidades reivindicavam a formação docente para a educação infantil e para os anos iniciais da educação básica. Mas, a proposta da minuta apresentou-se reduzida no conceito de docência que a ANFOPE, propunha há anos.

As reivindicações da comunidade acadêmica surtiram efeito quando foi apresentado Parecer CNE n. 5/2005, o qual ampliou a formação do pedagogo e contemplou, além da educação infantil, das séries iniciais, "a participação da gestão e avaliação de sistemas e

²⁷Em 2002, o Conselho Nacional de Educação designou uma Comissão Bicameral, composta por membros da Comissão da Educação Básica e da Educação Superior, com o objetivo de definir Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Esta comissão foi renovada em 2003.

instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas” (BRASIL, 2005, p.6). O perfil do egresso em Pedagogia estabelecia proximidade com o que as entidades propunham, na busca por superar a dicotomia entre bacharelado e licenciatura. Proporcionou ao curso de Pedagogia maior abrangência na formação do que no indicado para o Curso Normal Superior (SCHEIBE, 2007).

O Parecer n. 5/2005 foi reexaminado pelo Parecer n. 3/2006, tendo aprovação em 21 de fevereiro de 2006, com o texto definitivo expresso na Resolução CNE n.1/2006, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Pedagogia (BRASIL, 2006). O perfil do egresso do curso de Pedagogia fica claro no art. 2º, ao estabelecer a docência em diferentes níveis de ensino, a saber: educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio na modalidade Normal, cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar e em outros espaços e áreas que necessitem conhecimentos pedagógicos.

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando: I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares; III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, 2006).

O art. 4º reafirma o exposto no art. 2º e acrescenta que a Pedagogia é uma licenciatura. Libâneo (2006) afirma que as DCNP se destinam especificamente para formar para docência. A docência é abordada nas diretrizes como uma "ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2006, p. 1).

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2007), a Pedagogia é ciência da educação²⁸, é mais que um curso, e que o seu objeto é "o esclarecimento reflexivo e transformador da práxis educativa" (p. 68). A docência é componente da práxis educativa, mas não se limita a ela. Entendem que a reflexão sobre a educação é ampla, pois deve refletir para transformar,

²⁸ Nos anos 1990, há um debate nacional sobre a Pedagogia, a sua concepção epistemológica como ciência da educação. Ver: I. Pimenta(1996). Pedagogia, ciência da educação? II. Libâneo (1998). Pedagogia e pedagogos, pra quê? III. Franco (2001). Pedagogia como ciência da educação.

conhecer, compreender e, com isso, constituir processos de mudança das/nas práticas educativas.

Kuenzer e Rodrigues (2006) contribuem para esclarecer o conceito de reflexão destacada pelos autores acima, afirmando que não podem ser compreendidas a partir do conceito de formação reflexiva de Schön (2000), onde o professor reflete sobre o seu fazer, durante o fazer, constituindo, assim, a epistemologia da prática, que reduz o conceito da Pedagogia como ciência da educação ao desconsiderar a teoria no processo de reflexão em unidade com a prática.

Libâneo (2006) tece comentários sobre o art. 4º, criticando a expressão "participação"; ele entende não estar claro se cabe ao curso ofertar apenas formação que propicie competências para que o pedagogo possa participar da organização e da gestão ou para prepará-lo para assumir funções na gestão e organização das instituições escolares. As análises feitas pelo autor constataam que há imprecisões conceituais que resultam em não ter clareza sobre a atividade profissional do pedagogo.

Nesse viés, Saviani (2012) compreende que as DCNP apontam a docência como centralidade do curso que se torna completamente uma licenciatura, mas não deixa claro quais os procedimentos organizacionais que as IES devem adotar para cumprir com o objetivo proposto.

Na constituição do currículo, o documento estipula três núcleos: I. "Estudos básicos", para debater e conhecer as realidades educacionais, considerando a diversidade multicultural brasileira através dos fundamentos psíquicos, pedagógicos, ontológicos, epistemológicos, históricos, da educação; II. "Aprofundamento e diversificação de estudos", voltados para as áreas de formação profissional envolvendo os processos educativos escolares e não-escolares através dos conhecimentos das diversas áreas da educação; III. "Estudos integrados", para ampliar o currículo enriquecendo-o através da participação dos graduandos em diversas atividades durante o curso em pesquisa, extensão ou ensino. A crítica feita pelo autor está em existir, para cada núcleo, um conjunto de orientações que devem ser consideradas na construção do currículo, mas não há muitas especificações dos componentes que constituirão o currículo.

[...] faz menção ao 'estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente'; em seguida, faz-se referência à 'decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização, relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, Artes, Educação Física' (SAVIANI, 2012, p. 58).

Para o autor, há um paradoxo, pois enquanto as DCNP se apresentam extremamente restritas em abarcar o essencial, a Pedagogia, enquanto campo teórico-prático, fruto de uma experiência de séculos acumulada de conhecimento e, são extremamente extensivas no acessório, ao dar ênfase na formação para atender às demandas sociais. Para ele, desde os anos 1980, o movimento organizado pelas entidades em luta e defesa da formação docente concentraram mais as atenções em organizar o curso do que em pensar as questões primordiais para a formação do educador. Essa preocupação com a regulamentação, com os aspectos organizacionais, pode ter dificultado o exame sobre o próprio significado da Pedagogia.

Nesta mesma linha de pensamento, Franco, Libâneo e Pimenta (2007) consideram indissociável na formação do pedagogo a relação mútua e dialética da teoria e da prática educativa, "passando a considerar o pedagogo como aquele que procura conjugar a teoria e a prática pela própria ação" (p. 70). Nesse sentido, acreditam que as diretrizes do curso não conseguiram definir nem conceituar o campo da Pedagogia, desprezando os saberes constituídos historicamente e reduzindo a Pedagogia à docência. Kuenzer e Rodrigues (2007) destacam que, ao centralizar a formação do pedagogo na docência, reduz o campo da Pedagogia, privilegia a prática e deixa em segundo plano a teoria, acentua a desarticulação entre teoria e prática, descaracterizando e cerceando a formação do pedagogo.

No que se refere à carga horária e duração do curso de Pedagogia, fica estipulado no art. 7º:

O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria (BRASIL, 2006, p. 4).

A carga horária de 2.800 horas, estipulada pela Resolução CNE/CP n. 2/2002, (BRASIL, 2002a), que instituiu a carga horária dos Cursos de Licenciatura de Graduação Plena, de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, as DCNP ampliam a carga horária para 3.200h. Anteriormente, a carga horária destinada às práticas e aos

estágios contavam com 800 horas, a partir das novas diretrizes são destinadas 300 horas. Observa-se que o currículo esperado pelas diretrizes possibilita pensar o curso de Pedagogia de modo mais interdisciplinar e formador de licenciados aptos a atuarem, mais especificamente, na escola, com as inúmeras demandas que a mesma comporta.

As Diretrizes Curriculares Nacionais configuram-se como a última mudança marcante na trajetória do curso de Pedagogia no Brasil. Desde 2006, são elas que norteiam os cursos ofertados pelas instituições de ensino superior. Assim, ao conhecermos o curso de UNICENTRO/G, o faremos a partir da ciência de como estão constituídas as normas e diretrizes para organização curricular do curso, bem como sua finalidade de formação de pedagogos.

3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA NA UNICENTRO

No ano de 2016, o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste completou 40 anos de existência²⁹(1976-2016). Kuenzer (2016), no prefácio do livro comemorativo lançado pelo Departamento de Pedagogia, destaca que pensar o curso é observar a história do Ensino Superior na região de Guarapuava, especialmente na formação de professores.

De acordo com histórico institucional, o Ensino Superior em Guarapuava teve início em 1º de março de 1970, com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarapuava - FAFIG, e ofertavam-se quatro cursos: Letras, Geografia, História e Matemática. Em 1976, houve a instalação de mais dois cursos: Ciências e a Pedagogia. A partir de 1997, com o reconhecimento da instituição como Universidade, denominando-a como Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO. Cabe salientar que, nesse momento, já contávamos com *campus* Guarapuava e *campus* Irati.

O curso de Pedagogia passou por transformações nesses 40 anos, por conta dos marcos legais e políticas destinadas ao Ensino Superior, à formação de professores e às diretrizes do curso. O contexto social e político deve ser considerado no contexto. A criação da Faculdade e depois do curso se dá em meio à ditadura militar, onde expressivas mudanças acontecem no Ensino Superior. A política, à época, destaca-se pelo controle das instituições e centralização do governo federal por meio de legislação.

²⁹ Autorização de curso de Pedagogia Decreto governamental: Decreto n. 78654 de 27/10/1976 DOU n. 207 de 29/10/1976 e Decreto 06/02/1996 DOU 07/02/1996.

A racionalização da gestão das instituições de Ensino Superior, a partir do modelo das organizações privadas, a criação do vestibular unificado, a introdução do regime de créditos e os esforços pela desmobilização política do movimento estudantil são algumas nuances de um Ensino Superior descompromissado com um projeto de nação soberana e de cidadãos ativos. Mesmo quando são reconhecidos alguns avanços da Reforma Universitária de 1968, que se consolidam como experiências bem-sucedidas, tais como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão e a criação da Pós-Graduação *stricto sensu*, torna-se evidente que o resultado, de modo geral, é prejudicial às instituições brasileiras (DREWINSKI *et al.*, 2016, p. 25).

Nesse contexto, é criado o curso de Pedagogia, com características bem definidas: o Ensino Superior e a formação para o mercado de trabalho, muito pautado na perspectiva tecnicista, com os modelos taylorista e fordista de formação presentes na legislação vigente. O curso priorizava a formação do pedagogo para atuar no Ensino Normal, contava-se com disciplinas que formavam uma base comum, na administração escolar e orientação escolar, havia disciplinas específicas para essas habilitações.

Maciel (2011) destaca que a primeira matriz curricular do curso distribuía as disciplinas da seguinte forma, a saber:

1ª série: Sociologia Geral, Psicologia Geral, Introdução à filosofia, Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, Estatística aplicada a educação, Métodos e técnicas de pesquisa e Português, Prática desportiva; 2ª série: Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Didática e Pesquisa pedagógica; 3ª série: Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Psicologia das relações humanas, Didática, Educação pré-escolar e Metodologia do ensino de 1º e 2º graus; 4ª série: Distúrbios de aprendizagem, Educação pré-escolar, Metodologia do ensino de 1º e 2º graus e Estágio supervisionado (MACIEL, 2011, p. 6 *apud* DEDUC/UNICENTRO, 1996, p. 5.)

Observa-se um maior destaque para a disciplina de Psicologia, vê-se que tem um destaque maior que outras, perpassando por todas as séries do curso. Para Maciel (2011), a psicologia da educação tem muita influência dentro do curso por conta da tradição presente nas tendências pedagógicas desde a tendência tradicional, depois na tendência escolanovista com a psicologia pragmática-funcional de inspiração Deweyana, passando pela tendência tecnicista baseada no behaviorismo Skinneriano, depois da década de 80, teremos a inspiração da psicologia cognitivista no construtivismo Piagetiano e na vertente sócio-histórica Vygotskiana. Para a pesquisadora, a presença da psicologia na formação dos professores não permite aprofundar outras questões de cunho ideológico e político das relações existentes na escola e na sociedade.

O currículo do curso apresentava-se com uma forte ligação entre formação no Ensino Superior e a função a ser desempenhada para o mercado de trabalho; de forma pragmática, o

pedagogo é entendido como mão de obra a ser formado. Isso é evidente ao termos o curso dividido em uma base comum, destinada ao magistério, e as habilitações que formavam especialistas em áreas específicas. Não há, ainda, nesse momento, como visto anteriormente, um debate amplo sobre a função da Pedagogia enquanto curso e sua tradição epistemológica. Isso se dará na década de 80, com as entidades representativas do campo da educação (DREWINSKI *et al.*, 2016).

Há um maior investimento e busca por capacitação do corpo docente do curso na década de 90, em particular a partir do reconhecimento da instituição como Universidade; assim, há o esforço de articular os três pilares: pesquisa, ensino e extensão. Drewinski *et al.* (2016) afirmam que, mesmo com o avanço na estrutura organizacional da instituição, havia uma limitação considerável determinada por tendências neoliberais dos governos federais da década de 90, com a valorização da administração privada, com a ideia de descentralização e autonomia. Tais reformas afirmaram a perspectiva, descrita acima, de uma formação pragmática para o pedagogo.

Ainda no contexto da década de 90, o curso de Pedagogia acompanhava os debates sobre as reformulações do curso em âmbito nacional, bem como da construção das DCNP. Em especial, após a LDB 9394/96, teremos um grande debate organizado por entidades do campo da educação que se manifestavam contrárias a vários artigos da lei de diretrizes e bases da educação, em particular sobre o formato do Curso Normal Superior e do curso de Pedagogia em âmbito nacional.

Nessa década, o curso de Pedagogia da UNICENTRO/G centraliza-se na abordagem baseada em competências e habilidades, mantém certa articulação entre ensino e pesquisa, tendo como norte a formação para os anos iniciais do ensino fundamental, já que os cursos de magistério foram extinguidos pela LDB 9394/96, e acrescenta as habilitações em supervisão escolar e educação infantil (DREWINSKI *et al.*, 2016). Tal centralidade ficou expressa no PPP/2000 concebido pelo Departamento, com vários objetivos, entre os quais se destacam:

- Concretizar os propósitos pedagógicos e políticos desta Universidade, no sentido da difusão das possibilidades de formação de professores em nível superior, para atuação no magistério das séries iniciais do ensino fundamental;
- Atender ao que dispõe a LDB da Educação nacional, no que concerne à formação do profissional para o trabalho, à promoção e divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos, que constituem o patrimônio da humanidade, à comunicação do saber por meio de ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação, visando colaborar com a formação contínua do profissional da educação;
- Otimizar o “aproveitamento” do capital humano qualificado e disponível na Universidade, com vistas a atender tanto a exigência legal, quanto a real demanda

social de professores em busca de formação de nível superior, para atuação nas séries iniciais do ensino fundamental. (DEPED/UNICENTRO, 2000, p. 83)

De acordo com o que estava sendo tratado nacionalmente, o DEPED buscou atender às exigências legais e as demandas locais para a formação do pedagogo, que já se destaca pela docência.

Maciel (2011) destaca que a formação do pedagogo proposta pelo PPP/2000 buscou desenvolver competências e habilidades intelectuais que permitissem ao egresso elaborar uma relação com a realidade social em diferentes níveis e modalidades de ensino. O princípio da flexibilização curricular também caracterizava a proposta do curso, com o objetivo de ampliar a formação através da oferta de disciplinas optativas. Havia quatro núcleos na organização curricular, a saber: I. Base comum: com disciplinas estruturantes do curso, os fundamentos sociológicos, filosóficos, psicológicos e históricos, políticos e antropológicos, o trabalho pedagógico e a gestão escolar; II. Eixo integrador: disciplinas de conhecimento intercomplementares, com a proposta de articular a teoria com a realidade escolar através do olhar crítico, com a inserção das disciplinas de Pesquisa I, II e III, distribuídas no 1º, 2º e 4º anos, que resultavam num Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que deveria ser socializado em seminários de pesquisa ou evento proposto para isso. Vê-se a ampliação da relação entre pesquisa e ensino; III. Núcleo dos conteúdos didático-metodológico-profissionais: disciplinas específicas que tratavam dos conteúdos curriculares da educação básica e conhecimentos didáticos; IV. Núcleo complementar: as disciplinas Pedagogia e Movimento, Tecnologias de Comunicação e Informação faziam parte, além das disciplinas optativas e eletivas. Ainda, o PPP/2000 aponta a necessidade da interdisciplinaridade dentro do curso, como elemento integrado e articulador das disciplinas. No entanto, não há apontamentos de como realizar a interdisciplinaridade.

Com o projeto de expansão da UNICENTRO/G, temos, em 2001, a oferta do curso de Pedagogia nos Municípios de Laranjeiras do Sul e Pitanga e, mais tarde, em Chopinzinho, em regime de extensão, sob a responsabilidade do DEPED. Na mesma época, começa a ser ofertada a habilitação em Educação Inclusiva, com o objetivo de proporcionar ao egresso a possibilidade de atuar em mais um campo da educação, a Educação Especial, e atender uma demanda social específica que cada vez mais ampliava o acesso às escolas regulares. Ainda, a habilitação permitia a atuação em escolas especiais.

Ao Estágio Supervisionado eram destinadas 300 horas, distribuídas nos quatro anos de curso. Buscava-se uma prática de ensino que permitisse um trabalho coletivo interdisciplinar, que integrasse todas as disciplinas do currículo, "contribuíssem na execução

de atividades, na busca de observação e reflexão e na iniciativa de enfrentamento de situações complexas no processo de construção de identidades profissionais para os acadêmicos do curso" (MACIEL, 2011, p.14).

Vê-se que há um esforço em garantir uma formação ao pedagogo mais ampla, crítica e articulada com a realidade social e educacional, mas, ao mesmo tempo, ainda se caracteriza a formação segmentada quando apresenta as habilitações e a falta de esclarecimento de como se daria a operacionalidade do proposto. Enquanto em âmbito nacional se discutiam as DCNP, o DEPED também fazia esse debate e construía nova proposta de PPP, desde 2003, considerando o mercado de trabalho local para os egressos do curso e as discussões sobre as diretrizes, buscando-se superar a formação constituída em habilitações. No novo PPP/2006, a centralidade da formação estava na docência e na Gestão Educacional em ambientes escolares e não-escolares. O PPP/2006 aponta a docência como eixo principal para a formação do pedagogo, mas não a caracteriza como um aspecto técnico-pedagógico restrito à sala de aula, compreende que a docência pode ocupar outros espaços, onde se faz necessária a organização do trabalho pedagógica.

Há mais uma nova característica que aparece nessa proposta: procurou-se também contemplar a formação continuada, objetivando-se, além de qualificar o profissional para a docência e para gestão educacional, oferecer na pós-graduação a formação que não estivesse sendo contemplada efetivamente na graduação. Infere-se que, mesmo que o DEPED tenha atendido as DCNP, não conseguiu superar a fragmentação existente das habilitações, ainda existisse uma exigência de formar especialista. Isto se dá por termos, no campo educacional, demandas muito distintas e inúmeras que exigem um olhar plural de educação.

No que se refere aos encaminhamentos teóricos metodológicos, não há significativas alterações do PPP/2000 para o PPP/2006, o que ocorreu foi uma adequação na matriz curricular, especialmente ao vermos que a anterior habilitação em Educação Inclusiva é suprimida e duas disciplinas são responsáveis por essa área do conhecimento: Fundamentos da Educação Especial/Inclusiva e Noções de Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Drewinski *et al.* (2016) pontuam que o PPP/2006 do curso é revisto por conta da Resolução n. 3/2007 do CNE, que delibera alteração da carga horária, que deveria ser reajustada em hora-relógio. A partir de então, houve uma investida, por parte do departamento, em repensar o currículo do curso, com a carga-horária reformulada.

[...] ao modificar a carga horária de uma disciplina, conseqüentemente há implicações em toda proposta, pois dar maior ou menor importância a esta ou àquela

disciplina é, sem dúvida, mexer com concepções, necessidades e perspectivas, inclusive de novos componentes curriculares (DREWINSKI *et al.*, 2016, p. 30).

O exposto pelos autores reforça o conceito bourdieusiano de hierarquia dos saberes (BOURDIEU, 2015b).

Na proposta elaborada em 2008 e efetivada a partir de 2009 para o curso, houve adequações na matriz curricular por necessidade de alteração da carga-horária em hora-relógio. O PPP/2008 enfatiza a ampliação do conceito de educação, e a Pedagogia é entendida como a ciência da educação, com a diversificação das atividades pedagógicas e o aumento de espaços onde o pedagogo pode atuar, considerando que o curso buscava uma visão plural sobre o que é a educação (DEPED/UNICENTRO, 2008).

Este processo coletivo construído no âmbito do Departamento de Pedagogia da UNICENTRO, *campus* Santa Cruz, discutiu no ano de 2008, sem prejuízo de todas as discussões anteriores, que os princípios do curso são os seguintes: conhecimento como construção sócio-histórica e cultural; relação teoria e prática ao longo do curso; a pesquisa como princípio científico e educativo; a gestão democrática; compreensão das diferenças presentes na sociedade, abrangidas pelas noções de interculturalismo e inclusão; concepção de sociedade com mais justiça social; defesa do público como instância de construção de conhecimento comprometido com a sociedade; defesa da cidadania (DEPED/UNICENTRO, 2008, p. 8).

A docência e gestão educacional ainda são os eixos para formação inicial, a pesquisa é tratada como um princípio formativo que se articula com a extensão. O conceito de docência é explicitado para além da prática de sala de aula. Espera-se que o egresso, em sua realidade de atuação, consiga avaliar, discutir essa realidade a partir das concepções filosóficas, pedagógicas das políticas educacionais, dos conteúdos curriculares, das diversas metodologias de ensino, das propostas e concepções de avaliação, no sentido de formação contínua, e possa articular processos formativos e o trabalho pedagógico (DEPED/UNICENTRO, 2008).

Os objetivos específicos ficaram divididos em três marcos, a saber: I. "Marco filosófico": Política, Ética, Estética, Epistemologia, objetiva estimular a análise e o debate sobre a educação em diferentes momentos da história, com ênfase no tempo presente; II. "Marco científico": História, Sociologia, Psicologia, Economia, Antropologia, procura-se valorizar, cientificamente, o estudo crítico das relações entre homem, mundo e sociedade, tendo o fenômeno educação como mediação dessas relações em diferentes perspectivas; III. "Marco tecnológico": Didática, Metodologias, Tecnologia educacional, busca apresentar diferentes possibilidades metodológicas a partir das quais sejam possíveis mediações entre as diversas áreas do saber, em todos os níveis e modalidades de ensino.

O PPP/2008 apresentou um intento de articular a teoria com a prática, ofertando ao acadêmico de Pedagogia uma formação crítica, emancipatória, voltada para a pesquisa. Nesse sentido, a formação do pedagogo é capaz de proporcionar uma atuação na prática comprometida com a democratização do ensino e com a equidade social (DREWINSKI *et al.*, 2016). Ainda está em vigor o PPP/2008. No entanto, em outubro de 2014, foram iniciadas discussões com vistas a uma reformulação do curso, antecipando o debate frente as DCNFI³⁰ de 2015 para as licenciaturas.

Na continuidade das discussões, o DEPED organiza o "Movimento de discussão e reestruturação curricular do curso de Pedagogia"; na cartilha que apresenta a sistematização do processo, o movimento tem a finalidade de debater, de forma coletiva, com a comunidade acadêmica, o atual PPP do *campus* de Guarapuava e suas respectivas extensões: Pitanga, Laranjeiras do sul e Chopinzinho, para projetar mudanças. Ainda, estabeleceu-se o movimento como um processo de pesquisa e produção de dados sobre a formação do pedagogo na UNICENTRO/G.

O cronograma estabelecido inicialmente começou as atividades no quarto trimestre do mês de 2014, com encerramento previsto do trabalho no segundo semestre de 2015. Ao final das discussões, planejava-se ter a redação final do PPP, ter uma conferência sobre o novo curso de Pedagogia e apresentação à comunidade acadêmica de uma produção coletiva de cadernos temáticos, livros, vídeos, etc.

As discussões sobre o PPP foram organizadas a partir de equipes de sistematização, em que os professores agrupados debatiam cada aspecto apontado. Foram organizados quatro grupos, cada um responsável por um marco descrito no PPP: I. Marco histórico e situacional; II. Marco legal; III. Marco conceitual e epistemológico; IV. Marco operacional. Para cada Marco, havia um roteiro que guiava as discussões dos grupos.

No entanto, de acordo com docentes do departamento, os trabalhos não foram concluídos no período estimado. Isso se deve a períodos de greves dos docentes nos anos de 2015 e 2016, motivadas pela política do mantenedor, Governo do Estado do Paraná, já contextualizada anteriormente, que impuseram grandes pausas ao trabalho. Isto porque a organização dos planos de reposição de aulas e o próprio trabalho efetivo de reposição ocuparam a chefia e todo o quadro docente do DEPED após as greves. Ainda, paralelamente, indefinições acerca das DCNFI (BRASIL, 2015) para formação de professores, de 2015,

³⁰ Resolução CNE n. 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

também impuseram cautela aos trabalhos no âmbito do DEPED. No ano de 2017, as discussões foram retomadas no mês de março e estão em andamento, e segue-se a mesma metodologia definida no começo, esperando-se que, ao final de 2017, o novo PPP esteja aprovado.

Em comemoração aos 40 anos de existência do curso, o corpo docente lançou, ao final de 2016, como já referido, um livro. Nele, é expresso o esforço do trabalho de pensar o curso a partir de reflexões teóricas e práticas que englobam a Pedagogia na UNICENTRO/G, como um trabalho coletivo que destaca a trajetória de um curso que funde sua existência com a formação de professores na região centro-oeste do Paraná. São destacados os avanços, entraves e desafios do curso e seu compromisso com a formação do pedagogo crítico e sua atuação em diversos âmbitos.

A descrição do curso de Pedagogia, feita até então, justifica-se para constatar que, acompanhando a realidade social e a legislação, o curso tem contemplado as discussões e atende à questão legal.

Não considera, entretanto, especificidades locais e da região, não traz um perfil diagnóstico da clientela, estudantes, professores e egressos e tampouco propõe-se a discutir criticamente o campo de atuação do pedagogo como cientista da educação. Também pouco diz sobre a educação a distância e tecnológica. Essas são algumas lacunas a sanar na construção de uma formação profissional sólida e emancipatória dos pedagogos (DREWINSKI *et al.*, 2016, p. 35).

Os autores constatarem que ainda há lacunas a serem preenchidas na nova reformulação curricular e estrutural do curso. Analisam que, passados 40 anos da existência, há, sem dúvidas, avanços significativos, impasses de diversas ordens (política, social, econômica, etc.) e desafios para a adequação do curso na formação de pedagogos comprometidos com a educação e com a humanização do Homem.

3.3 O LÓCUS DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA

3.3.1 Implementação da disciplina de Libras no Curso de Pedagogia

O curso de Pedagogia da UNICENTRO/G foi um dos primeiros cursos de Pedagogia das IES do Paraná a implantarem a disciplina de Libras dentro da sua matriz curricular. Isso aconteceu porque o decreto federal que institui a Libras como disciplina na formação de

professores data de 22 de dezembro de 2005, período em que estava sendo construído o PPP/2006 do curso. Resultou na oferta da disciplina dentro da nova matriz a partir de 2006.

A construção da ementa e programa da disciplina não foi um processo fácil. Havia, ao final de 2005 e início de 2006, uma sensação de vitória pela comunidade surda dada pelas conquistas que se esperava pós Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005b). No entanto, não havia parâmetros nem diretrizes que apontassem a operacionalidade da construção da disciplina dentro do espaço acadêmico. A constituição da Libras, neste momento, em disciplina envolveu a chefia do DEPED, a professora que coordenava o Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais - PAPE³¹, a então acadêmica do quarto ano de Pedagogia, primeira aluna surda da instituição, com experiência como instrutora de Libras e que, à época, fazia parte da primeira turma do curso de Letras/Libras-licenciatura, na UFSC e a intérprete de Libras/ Língua Portuguesa que atuava na UNICENTRO/G.

Ao pensarmos como deveria se constituir a disciplina, muitos questionamentos foram realizados: Quais saberes são imprescindíveis, linguísticos ou fundamentos da educação de surdos? Qual a finalidade da disciplina? Qual relação com as demandas dos surdos, encontradas no espaço escolar que são possíveis de serem abordadas pela disciplina? Qual a carga horária lhe será destinada? Em qual a série será ofertada? Todas essas questões faziam-se imperativas ao pensarmos na construção da disciplina. E por não haver, naquele momento, parâmetros que pudéssemos nos espelhar, a disciplina foi sendo tateada e discutida com o objetivo de proporcionar ao acadêmico aproximações e saberes sobre a língua de sinais, sua especificidade linguística, e sobre o sujeito surdo, numa perspectiva antropológica, ou seja, detentor de uma cultura particular. O nome da disciplina, "Noções da Língua Brasileira de Sinais - Libras", caracteriza muito bem a ideia sobre a disciplina onde, sabe-se que não é possível aprofundar o ensino da língua em uma série, com a carga horária mínima (PEREIRA, 2008; MERCADO, 2012; SOARES 2014).

A primeira Ementa da disciplina buscou oferecer uma retomada histórica dos surdos na sociedade, da constituição das línguas de sinais, como língua, aborda questões antropológicas de cultura e identidade, busca realizar o ensino da Libras de modo contextualizado apresentando noções básicas dos aspectos linguísticos da Libras, a saber, "Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua língua, sua cultura e sua identidade. O ensino de Libras em contexto. Noção básica de aspectos linguísticos de Libras" (DEPED/UNICENTRO,

³¹ Hoje, o Programa tem uma outra nomenclatura: PIA - Programa de Inclusão e acessibilidade.

2006, p. 23). A disciplina de Libras, obrigatória, ficou alocada no 4º ano do curso, de acordo com o PPP/2006, com carga horária de 68h/ano, sendo duas aulas por semana.

Na efetivação do PPP em 2006, as turmas que estavam cursando com a matriz curricular anterior foram consultadas para a possibilidade de mudança de matriz e de se adequarem ao novo formato. Nas turmas das extensões Pitanga, Chopinzinho e Laranjeiras do Sul, a disciplina iniciou em 2007, no *campus* de Guarapuava pouco mais tarde. Naquele momento, não havia professor de Libras efetivo na instituição, e isso aconteceu em âmbito nacional, a falta de professores que possuíssem as credenciais exigidas para atuação no Ensino Superior com uma língua muito específica.

A esse respeito, cabe ressaltar que Albres (2014) questiona que os cursos de formação de professores de Libras são escassos pelo país. O mesmo Decreto 5.626/2005, que instituiu a Libras como disciplina no Ensino Superior, esclarece e delibera como será a formação do professor de Libras, que iniciaram a formação no curso de Letras/Libras a partir de 2006.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua (BRASIL, 2005b, p. 1).

Interessante constatar que o professor que deve atuar com a disciplina que, no caso da UNICENTRO/G ocorreu pouco tempo depois de 2005, ainda estava em formação. Como medida para sanar essa dicotomia, o mesmo decreto aponta o PROLIBRAS, como possibilidade de certificação aos docentes.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior (BRASIL, 2005b, p.2).

Assim, o decreto anuncia outras possibilidades de formação para o professor de Libras, na pós-graduação, ou com outra formação superior e mais o certificado de proficiência em Libras; em todos os casos, há preferência para professor surdo. O PROLIBRAS deveria acontecer anualmente por 10 anos, contudo ainda não foram realizadas todas as 10 edições. A

primeira edição aconteceu em janeiro e fevereiro de 2007, ao passo que a última, 7ª edição, em 2015. O exame de proficiência mostra-se uma forma mais rápida do professor de Libras estar apto a assumir a disciplina no Ensino Superior.

Esta certificação – que tem como propósito ampliar o número de pessoas que possam ministrar aulas e interpretar em Libras, é ao mesmo tempo equivocada, pois embora qualquer falante bilíngue possua competência comunicativa nas línguas que domina, nem todo bilíngue possui competência para ensiná-la. A competência pedagógica deve se desenvolver em curso para esse fim, de modo a aprofundar o conhecimento especializado das características linguísticas da Libras, do papel singular do professor diante das produções dos alunos, do processo de interlíngua do aluno o que o diferencia de um mero falante dessa língua (ALBRES, 2014, p. 114).

Albres (2014) constata uma realidade que pode comprometer a docência do professor de Libras, porque a certificação atribui uma competência ao detentor do certificado, mas não contribui para elaborar os conhecimentos que fazem parte da docência, que no caso, vai além do ser fluente em língua de sinais.

Após contextualização, detectamos que, em 2007, quando iniciou a disciplina no curso de Pedagogia, havia uma professora surda que preenchia os requisitos de ter uma graduação em Pedagogia, foi aprovada no PROLIBRAS para o ensino de Libras e estava cursando a graduação de Letras/Libras na UFSC. Seu contrato com a instituição foi como professora colaboradora, vinculada ao DEPEP. Mais tarde, foi efetivada como professora de Libras por meio de concurso público, juntamente com mais uma professora ouvinte.

Outra questão que se tornou polêmica na implantação da disciplina na instituição foi alocar a disciplina em um departamento. Inicialmente, ficou vinculada ao DEPED, e poucos anos depois migrou para o Departamento de Letras - DELET. A chefia do DEPED, na ocasião, argumentou que não havia relação direta da disciplina com o curso, por tratar-se de língua, deveria estar alocada no departamento da área da linguística, no caso o DELET. Assim, foi acatado e desde então os professores da disciplina e TILS estão lotados no Departamento de Letras e atuam em todas as licenciaturas e nos cursos que ofertam a disciplina como optativa.

Com o PPP/2008, houve mudanças na disciplina, que passou a ser ministrada no 1º ano do curso. Segundo a professora de Libras, a mudança foi necessária porque no último ano a disciplina não estava ocorrendo a contento, os alunos estavam sobrecarregados com os estágios e, principalmente, com o trabalho de conclusão de curso, período em que focam suas energias nesses dois processos e, portanto, não havia maior dedicação na disciplina de Libras. A carga horária continuou a mesma, 68h/ano, duas aulas na semana. A Ementa foi ampliada:

"Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimação de Libras como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de Libras em contexto. Noção básica de aspectos linguísticos de Libras" (DEPED/UNICENTRO, 2008, p. 31). A professora da disciplina aponta que foram poucos – mas necessários – ajustes para a Ementa nova, e que ela foi pensada junto com a professora responsável pelo PAPE, também docente do DEPED.

Cabe uma constatação, no PPP/2008 a Ementa está apresentada conforme supracitada, mas no site da instituição a matriz curricular disponibilizada com data de 2009 ainda tem a Ementa anterior, de 2006, e o mesmo acontece no site oficial do curso, que ao apresentar o Ementário mostra a anterior, mas no PPP/2008 encontrado no mesmo site aparece a Ementa atual.

O Plano de Ensino da disciplina não está disponível como os demais para ser acessado no site oficial do curso. É o único Plano da disciplina não disponível do 1º ano. Para acessá-lo, foi preciso solicitá-lo junto à professora da disciplina, que gentilmente o cedeu. Abaixo, a descrição e análise do Plano de Ensino de Libras/2017 para o curso de Pedagogia.

EMENTA: Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimação de Libras como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de Libras em contexto. Noção básica de aspectos linguísticos de Libras.

I. OBJETIVOS

- 1.1. Reconhecer a Libras como a língua usada pela comunidade surda do Brasil para se comunicar.
- 1.2. Estudar os conceitos que permitam reconhecer as necessidades básicas de comunicação da pessoa surda.
- 1.3. Promover entre os acadêmicos o conhecimento sobre a educação dos surdos, proporcionando aproximação entre as culturas surdas e ouvintes.
- 1.4. Desenvolver o conhecimento sobre a história, cultura e a identidade dos surdos e refletir sobre os diversos modelos educacionais para os surdos.
- 1.5. Oferecer uma base linguística e lexical em Libras aos alunos.

II. PROGRAMA

2.1. IDENTIDADE DO SURDO:

- Quem é a pessoa surda e a sua língua?
- Visão de Mundo, comunidade surda, identidade surda e cultura surda seus costumes.
- Lei federal: Nº 10.436/2002 e Decreto Nº 5.626/2005.

2.2. HISTÓRICO:

- Um breve passeio pelas raízes da história de educação de surdos;
- O impacto do Congresso de Milão de 1880 na construção educacional de surdos.

2.3. LINGUÍSTICO:

- Conceito da Libras;
- Alfabeto manual;
- Sistema de transição;
- Gramática da Libras em contexto e suas regras;
- Tipos de frases;
- A diferença entre o alfabeto manual e as configurações de mãos;
- Classificadores de Libras;

- Trabalhar os tipos de expressões faciais na Libras, frases afirmativas, negativas, exclamativas e interrogativas;
- Exercitar as possibilidades de expressão corporal – dramatização e teatro;
- Humor surdos.

III. METODOLOGIA DE ENSINO

- Aulas expositivas.
- Diálogos em Libras.
- Dramatizações e teatros histórias infantis.
- Leituras dirigidas.
- Dinâmicas em grupo.
- Vídeo e filmes.
- Moodle.

IV. FORMAS DE AVALIAÇÃO

- Presença e participação efetiva nas aulas.
- Produção textual e apresentação de trabalhos.
- Compreender e utilizar corretamente os sinais estudados.
- Dramatizações e teatro.
- Seminário – dramatização ou a critério do grupo.
- Prova individual e sem consulta.

V. RECURSOS UTILIZADOS

- Apostilas de Libras.
- Xérox de textos e artigos.
- Datashow.
- Quadro e giz.
- Tv/Vídeo/DVD e Cds.
- Figuras e fotos.
- Baralho da configuração da mão.
- Kit “Libras é Legal”.
- Livros de histórias infantis, gibis e outros.

VI. BIBLIOGRAFIA

6.1 Bibliografia Básica:

- FELIPE, T.; MONTEIRO, M. S. Libras em Contexto: curso básico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 2001.
- GOMES, A. M. P. Relato de vivência. Revista Espaço - Informativo do INES: Rio de Janeiro, n. 8, p. 21-22, 1997.
- LABORITT, E. O vó da gaivota. São Paulo: Best Seller, 1994.
- QUADROS, R. M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.
- QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. Língua de Sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- SACKS, O. Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Tradução Alfredo Barcellos Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 1990.
- SILVA, T. T. A política e a epistemologia do corpo normalizado. Revista Espaço - Informativo do INES. Rio de Janeiro, n. 8, p. 03-15, 1997.
- THOMA, A. S.; LOPES, M. C. A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

6.2 Bibliografia Complementar:

- PARANA. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. Aspectos lingüísticos da Libras. Curitiba: SEED/DEE, 1998.
- PARANA. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Educação Especial. Falando com as Mãos. Curitiba: SEED/DEE, 1998.

Sites para consultas:

- Google: Surdos, Libras, Língua de Sinais
www.dicionarioliberal.com.br
www.feneis.com.br
<http://pt.wikipedia.org/wiki/Surdez>

A principal ampliação na Ementa está em destacar as conquistas legais de legitimação da língua de sinais por políticas públicas, especialmente no Brasil. Os objetivos

em consonância com a Ementa buscam desenvolver no aluno conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados aos fundamentos da educação de surdos, como a história, cultura e identidade do povo surdo, os modelos educacionais historicamente construídos no mundo e no Brasil (Oralismo, Comunicação total, Bilinguismo, Pedagogia surda), além de questões de ordem linguística, aprender o básico dos aspectos gramaticais e lexicais da Libras para comunicação.

O Programa se divide em três unidades: Identidade, histórico e Linguístico. A professora optou em contemplar a legislação mais importante no Brasil sobre a surdez na unidade identificada por "identidade" e não na unidade que trata do "histórico". A questão "linguística" no programa ocupa maior espaço, com mais conteúdos abordados. A metodologia aplicada destaca diferentes estratégias que a professora escolheu para tornar a disciplina mais dinâmica. A avaliação aborda diferentes instrumentos que podem confundir-se ou fundir-se com os aspectos metodológicos. Há uma diversidade de recursos ao programar a disciplina que estão estritamente vinculados à metodologia. A bibliografia básica conta com textos de autores/pesquisadores muito influentes na área da surdez, por estudos pontuais que são referências na área. A bibliografia complementar mais restrita, sem referências de textos acadêmicos, indica pesquisa em sítios virtuais.

Em que pese a descrição da disciplina dentro do DEPED, aqui realizada, ela é necessária ao passo que permite conhecer o processo de implementação da Libras dentro do curso de Pedagogia, que foi o primeiro curso a ofertar a disciplina na instituição. O Plano de Ensino apresentado será tratado com mais afinco no Capítulo IV, na categoria "O que ensinar em Libras".

No capítulo seguinte, detalharemos os resultados e a análise dos dados. Buscamos, nesse processo, construir relações com o referencial teórico adotado e a revisão da temática apresentada até o momento.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Partindo das entrevistas e da análise documental, foi possível percorrer o caminho de análise dos dados produzidos ao longo da pesquisa. O critério para isso foi organizar as categorias que se apresentaram com carga semântica mais forte nas falas dos professores. A entrevista não-diretiva abriu um leque de possibilidades para o entrevistado discorrer sobre o assunto abordado em cada questão e nos proporcionou um número grande de informações.

As questões norteadoras das entrevistas foram pensadas para dois grupos de professores – docentes do curso de Pedagogia e docentes da disciplina de Libras (Apêndices B e C). Num primeiro momento, podem ser compreendidas como questões tangenciais que não se aproximam necessariamente, mas cabe lembrar que, para alcançar os objetivos propostos na investigação, impôs-se um movimento para discutir o objeto. Esse movimento sugeriu discussão do curso e sua aspiração na formação de egressos de Pedagogia para, por dentro, pensar e discutir o *locus* da disciplina de Libras. Não se considerou, portanto, a disciplina descolada de seu contexto objetivo de existência.

Dessa forma, elencamos as categorias que emergiram da produção dos dados: A formação do pedagogo; A hierarquia dos saberes; A disciplina de Libras; O que ensinar na disciplina; O professor de Libras. Passamos a apresentá-las a seguir.

4.1 FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

As DCNP (BRASIL, 2006) destacam que a formação do egresso deve prepará-lo para atuar na educação infantil, anos iniciais, cursos de nível médio, na modalidade Normal, na área técnica em educação em espaços escolares e não escolares, onde forem necessários conhecimentos pedagógicos. Entende-se, no documento, que a docência compreende participar da organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, fazer o acompanhamento e a avaliação relacionados à Educação, bem como de experiências educativas e difusão do conhecimento científico-tecnológico em ambientes não escolares e escolares.

A centralidade proposta nas DCNP (BRASIL, 2006) reafirmam a Pedagogia no âmbito das licenciaturas, tendo como foco a docência e a gestão em espaços escolares e não escolares. O conceito de docência adotado nas Diretrizes entende-a como uma "ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais,

étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos e objetivos da Pedagogia” (BRASIL, 2006, p. 1). No mesmo documento não há um conceito explícito sobre que aspecto a gestão é compreendida, aponta-se a formação com vias de possibilitar ao egresso gerir processos educativos e na organização do funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

A esse respeito, os docentes entrevistados apontam que a centralidade de formação do curso de Pedagogia da UNICENTRO/G tem priorizado um eixo de formação.

P1: "[...] o foco principal é a docência, o que a gente tem discutido nos últimos tempos e sempre que nós propomos ou avaliar ou reestruturar o projeto pedagógico do curso de pedagogia, qual é a nossa centralidade? A gente tem optado por direcionar o curso para docência e para a escola pública, por entender que aí estaria a maioria, a maior parte, o campo mais expressivo de atuação. Então nas últimas revisões do projeto tem sido esse o direcionamento."

P2: "Na minha opinião é a educação infantil e séries iniciais e um pé na gestão educacional, gestão escolar das escolas estaduais do Estado do Paraná. Docência focada na educação infantil e séries iniciais, do ensino fundamental."

P3: "A maior carga horária do curso se destina à docência, mas não despreza a gestão."

P4: "Há um grande número de elementos que fundamentam a docência, aí de repente cai de paraquedas a gestão no terceiro ano, o aluno tem fundamentos e no quarto o aluno tem o estágio. Mas e daí quais são as outras disciplinas afins que contribuem para a gestão? Então essa é a grande dificuldade, entende? Pelo fato da gestão ter vindo só no terceiro ano, o aluno de repente ele não consegue entender porque que a gestão também [...], porque que é a docência e a gestão, foca somente na docência, então o aluno tem nos quatro anos a docência e ele tem dois anos a gestão."

P5: "O curso obedece às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Pedagogia Licenciatura de 2006 e contempla a formação tanto para a docência na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, como formação para a gestão escolar e não escolar, entretanto o que predomina é formação para a docência, ao longo dos 4 anos do curso, apenas duas disciplinas: Gestão em Instituições Escolares e não Escolares e Estágio Supervisionado de Gestão em Instituições Escolares e não Escolares tratam especificamente da formação do Pedagogo gestor. Porém devo destacar que disciplinas como Planejamento e Avaliação assim como Currículo da Educação Básica contemplam conhecimentos inerentes à gestão escolar."

P 14: "O curso de Pedagogia tem priorizado a docência, é uma realidade nossa, da região, a formação para ser professor, em especial nas séries iniciais e educação infantil. Mas, isso não está fora do que as Diretrizes propõem".

O posicionamento dos entrevistados nos inspira questões, duas delas são: Em que medida realmente há a possibilidade de indissociabilidade dos eixos gestão e docência preconizados pela DCNP (BRASIL, 2006)? E por que parece que há a necessidade prática de fazer uma escolha, entre docência e gestão?

O PPP (DEPED UNICENTRO, 2008) aponta que, desde a reformulação anterior do Projeto, em 2006, obedecendo às Diretrizes Nacionais, o curso centra-se na docência e na gestão educacional em instituições escolares e não escolares. Enfatiza a pedagogia como ciência da educação e formação de professores. Mas compreende que houve a opção de destacar a docência, não a restringindo ao aspecto técnico-pedagógico da sala de aula, mas incluindo outros espaços para o trabalho pedagógico. Atualmente, a proposta definida pelo curso apresenta como perfil do pedagogo a Licenciatura em Pedagogia, educação formal com os eixos docência e gestão para atuação na educação básica (DEPED/UNICENTRO, 2008).

Como destacou o P5, as disciplinas que tratam especificamente da gestão escolar e não escolar são: Gestão em Instituições Escolares e não Escolares, alocada no terceiro ano do curso, com carga horária de 102 horas e Estágio Supervisionado de Gestão em Instituições Escolares e não Escolares, no quarto ano, com 136 horas. As disciplinas: Currículo da Educação Básica e Planejamento e Avaliação, ambas no quarto ano do curso com 102 horas cada, contemplam em suas ementas conhecimentos relacionados à gestão. Dos quatro anos de formação, as questões relacionadas à gestão são tratadas nos dois últimos anos, o que aponta a centralidade de formação para a docência.

P6: "Penso que os dois estão presentes, até porque são indissociáveis. Percebo, porém, que as discussões de gestão estão restritas e muitas vezes seguem uma linha acrítica. Restritas porque a gestão não é discutida em muitos momentos, no contexto das políticas internacionais ou por vezes desconsidera-se a influência empresarial na gestão escolar."

Ao priorizar a docência, o curso aponta para uma formação que pode ser compreendida, num primeiro momento, como formação técnica-metodológica para o ensino. Nessa perspectiva, reduz-se o conceito de docência, restringindo-a apenas ao ensino. No entanto, no PPP (DEPED/UNICENTRO, 2008), a Pedagogia é conceituada como a Ciência da Educação, nos termos adotados por Franco, Libâneo e Pimenta (2007), a docência é parte integrante da *práxis* educativa, tendo como objetivo o conhecimento reflexivo e transformador.

O curso propõe ofertar ao acadêmico formação para atuar na "docência e na gestão educacional, tendo a pesquisa como princípio formativo, articulada ao ensino e à extensão" (DEPED/UNICENTRO, 2008, p.18). A proposta abrange à Pedagogia os pilares que envolvem o ensino superior, isso destaca a ampliação da função do pedagogo, vai além do ensino, a docência e gestão adotados pelo curso pontua uma formação plural. Nessa perspectiva, concordamos com Libâneo (2006) que a Pedagogia tem o papel de proporcionar mudanças qualitativas tanto na aprendizagem quanto no desenvolvimento das pessoas, contribuindo para se constituírem como sujeitos capazes de viver e agirem na sociedade de forma crítica e transformadora. Formar os pedagogos com as características necessárias para atuar na realidade concreta que envolve a educação escolar é um desafio e a política proposta pelas DCNP (BRASIL, 2006) enfatiza o alargamento da função do pedagogo em relação às demandas de atendimento dentro dos espaços educativos que podem atuar.

Assim, a proposta atual do curso está em consonância com o que dispõe as DCNP (BRASIL, 2006), a formação com foco nos eixos centrais – docência e gestão, mas ainda aborda no *corpus* conceitual o multiculturalismo, a diversidade, a democracia, a sustentabilidade e aprendizagens significativas. Uma formação plural que demanda aos cursos de Pedagogia elaborarem estratégias que permitam ofertar todas essas áreas do conhecimento distribuídas em disciplinas curriculares e experiências de aprendizagem significativas aos acadêmicos.

O formato proposto pelas DCNP (BRASIL, 2006) abre o leque na formação do pedagogo. Apresenta o pedagogo com uma ampliação de tarefas e de responsabilidades dentro dos processos de ensino e aprendizagem. Especificamente porque nesse modelo as habilitações são extintas.

P3: "Para mim esta é uma questão bastante polêmica. A reforma do curso de 2006 promoveu a formação do 'super pedagogo', que superou as especializações do período anterior. No entanto, esta reforma, como tudo o que se faz em política pública neste país, veio de cima pra baixo e não modificou as bases para que esta formação generalista se consolidasse."

P1: "Não sei se eu diria o mais adequado, é o estágio em que a gente se encontra, nós passamos por aquele modelo das habilitações. Eu também sou formada nesse modelo, mais compartimentalizado [...] não tinha muito a inter-relação, se você fazia a orientação e administração, parece que não se conversavam, até competiam. E aí depois de muito estudo, isso no âmbito nacional, se optou por trazer para dentro da graduação uma formação mais generalista, todas as outras, todas as habilitações, eu não posso dizer que seria, que eu entendo isso como mais adequado, eu acho que a gente não chegou a fórmula mais adequada, essa formula, assim como a outra. Hoje

por mais que se fala em uma formação mais generalista, ainda não se atingiu, ainda a carga horária, que é ocupada por exemplo pela gestão, ainda não dá toda a noção, toda a segurança que o profissional precisa ter da gestão. Acho que a gente deu um passo e é o possível para esse momento, mas não sei se é o mais adequado."

P7: "Nós temos que dar conta de formar professor pra trabalhar tudo, pra ser gestor, pra trabalhar em outros espaços, várias coisas, e que a gente acaba não dando conta de fazer isso tão bem em todas as áreas. Então a gente não forma eles tão bem assim só pra ser professor, não forma ele tão bem só pra ser gestor, ficam várias lacunas. E aí, o que eu penso, pra me conformar com isso, é assim, que o curso de pedagogia ele abre um leque de possibilidades, que em 4 anos é impossível a gente dar conta de todas essas temáticas, mas é que a gente consegue ver alguma coisa, vamos dizer, bem superficialmente algumas questões, mas esse professor ele vai ter que, por exemplo, se ele quer ir pra área da gestão, da educação especial, ele vai ter que buscar esse aperfeiçoamento, uma formação continuada."

A construção generalista de formação do pedagogo imposta pelas Diretrizes buscou romper com a formação compartimentalizada outrora ofertada. Saímos de uma formação especialista e muito específica para uma formação geral, em que se deve apresentar inúmeros campos da educação e suas especificidades para o acadêmico, esperando que isso seja apreendido na sua formação inicial. Na crítica de Saviani (2007), não houve alterações consistentes que avançassem na real ideia de Pedagogia como ciência da educação.

Nesse sentido, Cruz e Arosa (2014) entendem que as habilitações deixaram de existir, mas o ofício por elas designado permanece, ainda que de modo mais atenuado, mesmo assim, para as autoras, o fim das habilitações representou um avanço para a Pedagogia, especialmente na busca por superar a divisão do trabalho na escola. "O problema, no nosso entender, deixou de serem as habilitações e passou a ser a base da formação. Ser professor é ser professor. Ser pedagogo é ser pedagogo. Professor ensina. Pedagogo faz pedagogia." (CRUZ; AROSA, 2014, p. 43). As autoras retomam a discussão por nós antes apresentada: o conflito em conseguir definir o que é parte da Pedagogia enquanto ciência da educação e em que medida ela tem sido restringida ao ato de ensinar.

Não há dúvida de que o perfil do pedagogo expresso nas Diretrizes Nacionais tem assumido uma concepção alargada de docência, que deve atender às demandas sociais presentes na escola e exige do egresso a polivalência e a flexibilidade para isso. Ofertar uma formação em que sejam abordadas tantas áreas do conhecimento (educação especial e inclusão, orientação, supervisão, gestão e temas transversais) e suprimir o modelo de habilitação é um exercício complexo, demanda analisar muitas questões, especialmente no que tange a elaboração de um currículo que aborde, não de modo isolado, certos

conhecimentos, mas que busque articular entre as disciplinas e ações desenvolvidas nesse processo de formação a interdisciplinaridade³².

P4: "O que se modificou na questão das diretrizes [...] foi uma grande discussão, a nível nacional com os órgãos específicos e todos eles chegaram ao denominador da formação do um pedagogo unitário, ou seja, um pedagogo que não fosse mais, que não trabalhasse só com a perspectiva da divisão do trabalho, porque quando há divisão do trabalho dentro da escola e algumas ainda permanecem, a formação não excluiu ainda a divisão dentro do campo de trabalho, mas o que nós percebemos é o seguinte, esse tem sido um desafio muito grande para o curso de pedagogia, porque agora a formação desse pedagogo não é mais uma formação específica para uma determinada área de trabalho, é uma formação, como diz, uma formação geral, mas uma formação de pedagogo unitário, é a formação daquele pedagogo que tanto planeja quanto executa. A formação específica, que era até então a formação em habilitações, muitas vezes não contribuía para ela pudesse ter uma visão ampla do processo, então ela ficava muito restrita a formação que ela teve no curso."

A necessidade de maior interação e relação entre as disciplinas se apresenta como um desafio ao curso, na busca de ofertar essa formação tão complexa e ampla. Ter maior comunicação entre as áreas do conhecimento e construir uma unidade maior na formação é, sem dúvida, na opinião dos professores, um tema recorrente nas discussões internas, mas com pouco avanço em sua concretização.

P8: "[...] o que eu percebo que é talvez algo que não vá acontecer agora, talvez não aconteça nos próximos anos, na maior parte das universidades do Brasil, e eu acho que é necessário, é essa questão de ter que tirar essas gavetas entre as disciplinas, estabelecer uma maior relação entre elas e isso não acontece, deveria acontecer não só no curso de pedagogia, mas em todos os cursos, e eu acredito que até na educação básica e infelizmente nós ainda estamos trabalhando com essas gavetinhas de disciplinas, que há muitos não se conseguem estabelecer uma relação entre uma disciplina e outra."

Os cursos de Pedagogia, historicamente, têm apresentado uma construção que exige a superação do ensino com disciplinas isoladas, que não dialogam entre si. Vale citar que não

³² Cabe apontarmos nossa perspectiva de interdisciplinaridade na formação de professores. Corroboramos com a ideia de Fazenda (2015) ao afirmar que se definirmos interdisciplinaridade apenas como a união de disciplinas, seria necessário pensar apenas na formatação curricular, mas a autora sugere assumirmos "a interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores, seu aspecto Humano!" (FAZENDA, 2015, p. 9). Assim, a interdisciplinaridade não anula o conhecimento específico de uma disciplina, mas amplia sua esfera numa interação "sintetizante e dinâmica, reafirmando a necessidade de uma estrutura dialética, não linear e não hierarquizada, aonde o ato profissional de diferentes saberes construídos pelos professores não se reduzem apenas a saberes disciplinares (p. 14).

é uma característica apenas do curso de Pedagogia essa constituição curricular, mas uma construção em nossa estrutura de ensino que perpassa todos os cursos e está nos diferentes níveis de ensino.

Alhures detalhado, desde de 1969, busca-se no Brasil superar o modelo bacharelado e licenciatura imposto em 1939. Adotaram-se as habilitações e se ofereceu uma formação especialista, fragmentada, mas que estava em consonância com o momento histórico. Dentro das instituições escolares, o trabalho pedagógico era também setorizado, na perspectiva taylorista-fordista de divisão do trabalho (KUENZER, 2016). Posteriormente e mais recentemente, temos na licenciatura o modelo e a meta de formação, mas a compartimentalização dos espaços, seja nas disciplinas ou na escola, é uma realidade. Ela gera a hierarquização dos saberes no campo acadêmico e curricular (BOURDIEU, 2015b), sobre esse aspecto nos deteremos com maior zelo no decorrer das análises.

A tentativa de superação da dicotomia especialista e generalista dada pelas DNCP (BRASIL, 2006) reforça o que apontamos anteriormente, superar o modelo fragmentado de formação. No entanto, as respostas dos professores sobre a formação generalista imposta pelas políticas de formação de professores, em especial do pedagogo, apresenta a dificuldade em ofertar a contento tal formação, como dito pelo P3: *"o super pedagogo"* esperado pelas Diretrizes não é simples de ser formado, dentro das condições objetivas que temos nas Universidades, especialmente em curso de formação de professores, enquanto curso que goza de menor prestígio social.

P5: "Pretendemos formar profissionais da educação capazes de atuar nos processos educativos, desde a docência, a gestão da escola, a gestão comunitária nos diferentes tempos e espaços educativos e a pesquisa. Eu considero que as DCNPs avançaram no sentido de garantir um conjunto de conhecimentos aos pedagogos a partir da totalidade do trabalho na escola, porém, o tempo de duração do curso limita o aprofundamento desses conhecimentos, tornando imprescindível a formação continuada desses profissionais a partir do seu campo de atuação."

P7: "Claro que só a aula não é suficiente, essa formação ela não é suficiente, não vai dar conta de tudo, mesmo porque a gente tá se formando hoje e ao mesmo tempo a escola está em transformação. Então, não tem como a gente formar esse aluno pronto e acabado, ele vai estar em constante formação. Eu sempre digo pras minhas alunas escolher, porque o curso de pedagogia em 4 anos não dá conta de formar esse professor, gestor, o pedagogo é tudo isso e pra atuar em todos esses espaços que ele pode atuar. Assim, ele tem uma visão geral, mas se ele quiser mesmo trabalhar em determinada área, ele vai ter que se aperfeiçoar mais buscando isso em uma pós-graduação, em algum outro curso, numa formação complementar."

P3: "Quatro anos é muito pouco, e, ademais, os currículos, e o nosso especialmente, ainda tem uma preocupação muito grande com a formação de base, dos fundamentos, que são fundamentais, mas que com isso não deixa espaço de tempo para uma formação prática suficiente, prática entendida no sentido marxiano, de práxis, unidade teoria e prática. Desta forma, o que se percebe é a formação de um pedagogo sem o contato com o chão da escola, que apresenta muitas dificuldades de se adaptar ao trabalho pedagógico."

P13: "Tantos são os assuntos da pedagogia e que as vezes em quatro anos não se dá conta, né? Eu venho repetindo essa palavra com você, fragmentado, fragmentado, mas é isso mesmo. Então precisaria, talvez, de um ano a mais de curso para se conseguir falar de tudo que se deveria, pra que talvez uma melhor formação desse profissional, só que entram questões muito mais amplas, né, da permanência desse aluno do curso, né, depois da valorização desse profissional lá fora que ficou cinco anos estudando, seis anos estudando, então é uma coisa assim muito ampla, uma discussão muito ampla."

Foi recorrente, na fala dos professores, a dificuldade em formar o pedagogo exigido pelas Diretrizes, no espaço de quatro anos. Uma grande parcela dos docentes indica a necessidade de uma nova configuração do curso, especialmente na distribuição das disciplinas e cargas-horárias, afirmando que um curso com cinco anos seria mais adequado para a formação exigida. Mas há, em número menor, professores que entendem que a ampliação do tempo do curso iria prejudicar na permanência dos alunos, visto que a maioria da classe trabalhadora teria dificuldades em manter-se nele. O perfil dos acadêmicos apontado pelos professores é da grande maioria da classe trabalhadora, alunos que estudam e trabalham. Esse perfil justifica a preocupação em ampliar a carga horária do curso e não conseguir manter esses alunos trabalhadores até o fim da formação.

P6: "Se houvesse mais planejamento coletivo, maior integração entre as disciplinas, mais tempo na escola de Educação básica penso que seria possível avançar, precisamos qualificar os tempos e espaços no período dos quatro anos."

Os docentes indicam que o egresso em Pedagogia precisa ter formação continuada, buscar por estudos mais específicos que surgem das necessidades de sua prática. Alguns docentes entendem que a universidade deve pensar nessa proposta para oferecer aos egressos, outros apontam a busca pela formação continuada como sendo uma questão subjetiva na continuidade dos estudos e discussões que surgem de seu trabalho.

P9: "A formação continuada é uma necessidade real aos egressos dos cursos. Mas, nós como universidade também precisamos ofertar esses cursos e proporcionar a

formação continuada que seja compatível com a realidade que temos na nossa região."

P13: "Eu vejo assim na minha formação bem recente, 2012, é bem fragmentada, quanto a essa questão da diversidade, digamos também sobre a educação especial dentro da escola, da inclusão dentro da escola. O curso ele possibilita ter um contato, né, com essas questões, mas é uma formação um tanto quanto fragmentada como eu falei, se o profissional se interessa por essa área, o que ele tem a fazer é buscar uma formação continuada, é o primeiro passo porque só o curso não vai formar ele de forma, to sendo bem sincera com você, assim, que ele não precise depois buscar mais, né, como eu falei, é fragmentado, você dá uma pincelada ali naquelas disciplinas, passa por elas, né, entrega um trabalho ou outro, estuda um pouco textos e tal, mas não que te possibilite ser um profissional, né, bem adequado para atuar, eu acho frágil ainda".

P4: "Não há como abrir mão da formação continuada. É uma questão também que eu estou dizendo para as alunas, que a formação continuada é do indivíduo e não da instituição. Então não adianta a instituição promover cursos de formação continuada achando que isso tá dando conta dessa formação, porque é o indivíduo que tem que sentir a necessidade daquilo que ele está precisando ter, então não adianta a instituição promover cursos com melhores professores, mais motivadores que eles sejam, porque na realidade é o indivíduo que tem que querer aquela formação".

Não desconsideramos a necessidade de formação continuada aos egressos de Pedagogia, assim como demais licenciaturas, entretanto, não podemos esperar que eles tenham uma formação mais adequada posteriormente à graduação, pois, assim, negligenciamos a formação que deve ser ofertada na condição de formação inicial. A esse respeito, Saviani (2007) nos ajuda a compreender como a exigência da formação continuada dos professores está atrelada ao campo econômico, como explanamos anteriormente.

O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil e flexível que, a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo, prosseguiria sua qualificação no exercício da docência, lançando mão da reflexão sobre a própria prática, eventualmente apoiada em cursos rápidos, ditos também "oficinas". Estas, recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam em doses homeopáticas as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da "inclusão excludente", do "aprender a aprender" e da "qualidade total". É a concepção produtivista que, hegemônica desde a década de 70, é agora refuncionalizada numa espécie de neoprodutivismo (SAVIANI, 2007, p. 449).

Não podemos perder de vista a certeza de que as ações realizadas dentro do campo acadêmico, mesmo contando com certa autonomia, não acontecem isoladas. Ao pensarmos em formação inicial e formação continuada desses profissionais, precisamos ter clareza sobre qual profissional desejamos formar e qual é o profissional exigido socialmente, e, ainda, como não nos curvamos passivamente diante dessa exigência.

Assim, nos trechos destacados das falas dos professores é possível percebermos que há diferentes perspectivas sobre a formação do Pedagogo, sobre as responsabilidades de cada agente nesse contexto, tanto dos alunos quanto dos professores, da instituição, do poder público, etc. As diferentes perspectivas dos docentes são resultados de sua vivência no curso, sua formação para ser docente e seu modo de compreender o conhecimento. Seus *habitus* lhes permitem essas diferentes posições sobre o mesmo assunto. Isso deve ser considerado no processo que o DEPED está passando, a reformulação do PPP. Abranger em um curso diferentes perspectivas de formação, atreladas aos documentos oficiais³³ que direcionam a formação a nível nacional, num espaço de debate e diálogo, certamente demanda tempo para realizar.

É nesse contexto que objetivamente estão sendo formados os pedagogos da UNICENTRO/G, e isso há 40 anos. Há um sentimento de responsabilidade por parte dos professores em pensar o curso e cada vez mais adequá-lo ao que creem ser mais relevante na formação inicial, o que ficou evidenciado nas entrevistas e foi recorrente quando indicam que a reformulação do PPP tem demorado para acontecer porque ainda há arestas que devem ser reparadas, discussões em aberto sem consenso, como por exemplo as cargas-horárias destinadas às disciplinas.

Lembramos que compreendemos a construção curricular como um momento de disputa por espaço. Espaço do docente e das suas áreas do conhecimento, quem "ganha" essa disputa dependerá de muitos fatores e capitais envolvidos. Nos deteremos nessa explanação na próxima categoria.

4.2 HIERARQUIA DOS SABERES

Na elaboração de um currículo dentro da proposta formadora que o curso adota, há vários fatores que influenciam sua construção. Compreendemos que a escolha da proposta não é algo imparcial, nem tampouco autônomo. Seguem normas e regulamentações nacionais. Saviani (2012) lembra-nos que os encaminhamentos dados ao curso de Pedagogia estão arraigados às demandas do mundo do trabalho que subordina a educação e rege a sociedade, isso em um aspecto de estrutura educacional nacional. Um curso de formação superior tem um vínculo forte com o mundo trabalho. Como o profissional deve ser formado para atender à

³³ A construção desses documentos nem sempre aprovados pelos docentes, como percebemos em algumas falas.

necessidade social, neste momento histórico, nesta configuração de sociedade que temos? É uma questão forte, que vem como normativas através dos documentos oficiais que vão priorizar a formação nos moldes a atender a necessidade do mundo do trabalho (KUENZER, 1999).

É nessa relação com fronteiras porosas entre os campos político e econômico que temos o campo acadêmico; nele, a autonomia é relativizada, por ser influenciado pelos demais campos. Na Constituição Federal, art. 207, preconiza-se, entre outros, a autonomia didático-científica das Universidades, mas não é possível ignorar as Diretrizes de formação dos cursos, pois buscam um "modelo" de formação nacional e devem ser adotadas pelas IES. Em que termos realmente é possível o espaço de autonomia?

Não desprezamos as influências acima descritas na configuração de um currículo para curso superior, elas devem ser consideradas. Mas, na produção dos dados, foi recorrente na fala dos professores a certeza de que existe uma hierarquia dos saberes e que ela também influi na construção e disposição das disciplinas no currículo. Ao se conceber um currículo, não podemos descartar as relações, veladas ou explícitas que o influenciam.

Para Bourdieu (2015b), à medida que as disciplinas exigem certas aptidões, que são distribuídas com desigualdade, a seleção da hierarquia das disciplinas é colocada. As disciplinas teóricas ele denominou disciplinas canônicas e estão no topo da hierarquia. Disciplinas de cunho mais prático e técnico são rebaixadas na hierarquia dos saberes. Segundo o autor, as disciplinas práticas não necessitam, necessariamente, de um capital cultural acumulado. Lembramos que atentamos à realidade em que Bourdieu (2008, 2016) chegou a essas constatações, as características da França seus campos acadêmico e escolar aos quais se dedicou a investigar guarda especificidades de contexto social, econômico e cultural que diferem da nossa realidade. Mas, à luz de suas considerações, analisamos essa categoria, em um curso de formação de professores, Pedagogia, que socialmente não goza de grande prestígio, o que torna mais peculiar ainda, perceber que mesmo nessas condições, ainda assim, há relações de disputas silenciosas por espaços e que os capitais individuais ou de grupo pode fazer a diferença na hierarquia dos saberes.

Foi questionado aos docentes se acreditavam que há uma hierarquia entre os saberes dentro do curso e como isso se apresentaria na construção do currículo, na sua organização e organicidade.

P10: "Acho que infelizmente tem. Mas é assim o olhar reducionista daquele professor tem uma visão míope do que é educação, reducionista do processo porque educação perpassa todos os segmentos, é o objeto de estudo plural. Não tem como dizer o que eu preciso mais na educação. Eu acho que é lamentável se tem alguém aqui que pensa: 'minha disciplina é mais importante.'"

Mesmo incomodado pela questão e reticente, P10 aponta que existe uma diferença nas relações que abrangem a construção do currículo. Os demais professores foram objetivos ao afirmarem que existe, sim, uma hierarquia entre os saberes. As disciplinas de Fundamentos que ocupam um espaço maior dentro do curso, disciplinas práticas e de gestão contam com menor espaço, de acordo com os docentes.

P6: "Há. Isso se deve, na composição da última matriz, por exemplo, ao corporativismo de alguns professores. Na discussão da matriz pesou os interesses de grupos."

P15: "É muito forte tentarmos proteger o que acreditamos que é essencial para formação do pedagogo, assim, penso ser normal esse movimento de autoproteção de um espaço. Por isso há muitas discussões, tentamos também entender outras áreas e ver como alocá-las, são muitas as demandas que o curso tem para formar. Talvez esse seja o principal fator preocupante. "

P11: "Inclusive eu via no WhatsApp que me mandavam: "Vamos ter que defender a disciplina, porque eles tão querendo tirar do curso."

O corporativismo, a autoproteção assinalada caracteriza o que Bourdieu (2016) pontua de luta de poder. São criadas alianças, como estratégias que fortalecem a permanência do que está posto, legitimando-o. Em outro polo teremos outros grupos que se organizam para a luta, para alterar a situação, mas se não tiverem representantes com bons capitais pertinentes à necessidade imposta não conseguem alterar a situação. A fala do P11 se refere ao período pelo qual os DEPED estão passando, de reformulação do PPP, outros professores destacaram esse período como um momento de embate e organização de grupos para defender seus espaços ou de ampliá-los.

P7: "Então veja, isso tudo, depende, né? Que tudo tem um jogo de interesses por trás, o maior número de docentes efetivos é da área de fundamentos e aí cada um puxa a sardinha pro seu lado!"

P9: "As disciplinas de fundamentos têm se apresentado com maior preocupação no curso. Não são descartadas as disciplinas de metodologia, mas certamente têm um espaço menor."

P3: "Especialmente os fundamentos, que abarcam dois anos completos, mais a disciplina de políticas no terceiro ano. Ficam de lado educação infantil, educação especial, gestão. Estas ficam com menor carga horária. No terceiro ano as práticas e os estágios dão o tom, e no quarto ano os estágios e o TCC fazem isso. Nosso curso é dividido, portanto, em dois: os fundamentos (incluindo a gestão com menor espaço) e as metodologias. Tem-se, de fato, uma dualidade, o que é bastante pernicioso para a formação, e fica na dependência dos estudantes fazerem, na sua caminhada individual, a unidade formativa prática, o que nem sempre ocorre. Penso que a preocupação com os fundamentos, o discurso dos fundamentos, ainda é bastante forte, e legítima esta divisão. Por outro lado, a defesa das metodologias não vem atrelada com a atuação das professoras pedagogas efetivas, e sempre recai sobre o conjunto dos colaboradores, com raras exceções."

P7: "O peso maior tá na palavra deles por serem efetivos, e a maioria dos professores efetivos são da área de fundamentos, então eles vão dizer que fundamentos é muito importante e nós vamos ter que acabar concordando, por mais que não concorde!"

Observa-se que é recorrente entre os professores a ideia de que as disciplinas de fundamentos tenham maior carga-horária e contem com mais espaço no currículo do curso, porque elas seriam as responsáveis pela base teórica da formação. Tomando como critério a Categorização de Disciplinas do Currículo Pleno (Anexo A), contido no PPP (DEPED UNICENTRO, 2008), fizemos a soma das cargas-horárias das disciplinas obrigatórias de formação básica: 1258h; disciplinas obrigatórias complementares: 476h e as disciplinas obrigatórias profissionalizantes: 1462h. Se considerarmos que as disciplinas de fundamentos alocam-se entre as obrigatórias de formação básica, desconsiderando Pesquisa I, II e III, como parte de fundamentos, teremos uma carga-horária de 1054h destinadas aos fundamentos. Mesmo que considerássemos Pesquisa I, II, III como parte de fundamentos, ainda teríamos uma carga horária inferior às disciplinas profissionalizantes, que são as metodologias e estágios. Por que, então, paira entre os professores a forte ideia de que fundamentos conta com maior espaço no currículo? Uma possível resposta está relacionada com o capital simbólico dos professores que atuam nessas disciplinas.

Retomemos parte dos dados do Quadro 1 (Capítulo 1), onde apresentamos os agentes participantes da pesquisa.

Quadro 2 - Relação professores, vínculo institucional e disciplinas de atuação.

Professor/a	Vínculo Institucional	Disciplina/s de atuação*
P1	Efetivo	2
P2	Colaborador	1/2/3
P3	Efetivo	2
P4	Efetivo	3
P5	Colaborador	2/3
P6	Efetivo	3
P7	Colaborador	3
P8	Efetivo	1
P9	Efetivo	1
P10	Efetivo	1
P11	Efetivo	1/2
P12	Colaborador	2/3
P13	Colaborador	2
P14	Colaborador	1/3
P15	Efetivo	1
<p>* De acordo com a Categorização Disciplinas do Currículo Pleno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Disciplinas obrigatórias de formação básica 2. Disciplinas obrigatórias complementares 3. Disciplinas obrigatórias profissionalizantes 		

Fonte: A autora (2017).

Dos nove professores efetivos, seis atuam em disciplinas de fundamentos. Dos seis professores colaboradores, dois atuam em disciplinas de fundamentos. Há, certamente, pela condição de vínculo, efetivo, menor sazonalidade de professores nas disciplinas de fundamentos, o que contribuiu para se criar uma identificação disciplina/professor dentro da instituição. Arelada a isso, a realidade de serem as disciplinas de fundamentos as responsáveis pelas bases teóricas da formação. Nesse sentido, Cruz (2012) ressalta que, em momentos anteriores, os fundamentos tiveram maior peso na formação, diferentemente do que vivemos agora com as DCNP (BRASIL, 2006), em que as práticas ganham maiores contornos devido à docência ser priorizada nos documentos. A herança da tradição dos fundamentos como base indispensável à formação pode nos ajudar a compreender as afirmações dos entrevistados.

Na sequência, temos a observação de um professor colaborador que destaca uma situação interessante vivida no início do ano letivo de 2016. Foi a distribuição das disciplinas por áreas afins. Isto foi um exercício feito pela coordenação do curso para propiciar ao professor que tem muitas Ementas poder construir diálogo entre as mesmas. Ainda houve uma

aproximação entre os docentes por áreas, para buscar relacionarem as disciplinas de modo interdisciplinar.

P7: "No começo do ano, esse ano o curso de pedagogia fez esse movimento, foi unido as disciplinas por área, então foi conversado o que dava pra fazer, o que dava pra fazer junto, então esse ano foi bem legal isso que a gente fez, mas eu acho que pela correria, acaba se distanciando a isso, realmente! Efetivamente assim não! Esse ano foi uma tentativa, de distribuir as disciplinas que se conversassem entre si. Às vezes consegue [relacionar as disciplinas] com os outros professores, depende assim da afinidade, também dos professores que estão com essa disciplina."

A tentativa de buscar maior diálogo entre as disciplinas, especialmente as afins, demonstra que há possibilidade de conversa e de interação entre as disciplinas. No entanto, como afirmou o P7, não houve constância nessa conversa e também perpassa por afinidades que extrapolam as relações profissionais, ou até mesmo precisam dessa afinidade profissional para acontecer o diálogo.

Dito isso, surge outra questão. Os docentes que pontuaram existir a tentativa de diálogo entre as disciplinas são professores de disciplinas Práticas, Metodologias e Estágio. O que questionamos é: não é possível fazer relação das disciplinas Práticas com as de Fundamentos e vice-versa? A prática pela prática é tão vazia quanto a teoria pela teoria. Voltemos ao que Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p.61) consideram como Pedagogia, e que é adotado pelo curso em sua proposta:

[...] é a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos.

Observa-se, na proposta do curso, que a práxis educativa deve ser parte integrante da Pedagogia como ciência da educação. E é assim que o DEPED entende a Pedagogia, como ciência da educação (DEPED/UNICENTRO, 2008). Mas o movimento em direção a superar a lacuna que existe por cada disciplina ocupar-se de uma determinada área e não se conseguir fazer as relações entre elas parece ser algo difícil de preencher, na configuração que temos do curso até o momento.

É recorrente, nas falas dos professores, a dificuldade que os acadêmicos têm em atingir, construir a práxis nos quatro anos de curso. Mas, observa-se isso em relação à construção das disciplinas, seu planejamento e execução compartimentados.

P11: "Continua tudo fragmentado! Porque as pessoas enxergam as coisas fragmentadas. Eu tentei uma época juntar a tecnologia com a metodologia, vamos criar, vamos desenvolver estratégias de como dar aula de matemática usando o computador, como dar aula de ciência, como dar aula de história, como dar aula de [...] pra trabalhar com as metodologias, olha, vocês podem usar isso daqui! Organiza uma aula usando o computador, vai lá aplicar lá no teu estágio, não precisa fazer duas coisas diferentes, mas é tudo fragmentado, a mente das pessoas parece que está separada."

Ao se ter disciplinas que aparecem com maior prioridade no currículo - no caso destacado pelos professores, as disciplinas de fundamentos, sobre as quais já tecemos considerações acima - temos a dificuldade de comunicação entre as mesmas e de superar o modelo de currículo que temos tido. Falamos de Educação, Pedagogia como ciência da Educação, são muitas áreas para organizar dentro de um currículo para quatro anos. O DEPED iniciou a reestruturação da sua matriz curricular no segundo semestre de 2014. Esperava-se, pelo cronograma posto, que ao final daquele ano letivo estivesse findado. No entanto, houve algumas paradas nas discussões, que serão retomadas para concluir a construção do novo PPP.

P6: "O processo está meio parado em função da falta de orientação interna. Há embates sobre as mudanças quanto a focar ou não os espaços não escolares; sobre a parte de gestão; sobre a divisão de algumas disciplinas; sobre a junção de outras."

Uma das maiores dificuldades relatadas pelos entrevistados foi a luta pelo espaço dentro do currículo. Quais disciplinas devem continuar, quais devem ser unidas, retiradas, acrescidas. O espaço do currículo ficou pequeno para tantos argumentos e discursos. Sem perder de vista o que a legislação prevê para o curso, a luta pelo espaço no currículo é real e ainda não está concluída no Departamento.

Vale salientar que, pelos docentes de Libras estarem vinculados ao DELET, não houve uma aproximação com os mesmos para debater sobre a disciplina dentro da matriz curricular. Sabe-se, com certeza, que a disciplina será parte do currículo, pois há um asterisco que lembra a sua obrigatoriedade legal dentro do curso. Mas, detalhadamente, discutiremos e analisaremos esse aspecto.

4.3 DISCIPLINA DE LIBRAS NO CURSO DE PEDAGOGIA

Na matriz curricular do curso, a disciplina "Noções de Língua Brasileira de Sinais – Libras" aparece entre as disciplinas obrigatórias complementares, juntamente a: Novas Tecnologias Aplicadas à Educação; Currículo da educação básica; Políticas Educacionais; Organização e Funcionamento da Educação Básica; Planejamento e avaliação. A disciplina de Libras tem um asterisco ao seu lado e, no final do quadro, há uma legenda se referindo ao Decreto 5.626 (BRASIL, 2005b), explicitando o meio pelo qual a disciplina está no currículo.³⁴

P10: "Articular as disciplinas, fazer uma proposta multidisciplinar, porque interdisciplinar é sempre um vir a ser, um eterno vir a ser, mesmo que seja multidisciplinar, é um desafio a conversa das disciplinas entre si. Entender a disciplina de Libras como um apêndice ou menor isso reflete o olhar do professor sobre o curso, a visão do conjunto e dos alunos que ele tem, você discrimina. Fala-se em inclusão, mas aí aparece a discriminação se diz ela é, entre aspas, menor."

O espaço destinado à disciplina de Libras na Matriz curricular conta com uma carga horária de 68h, anual, alocada no 1º ano do curso. É a carga horária mínima. Retomamos as constatações já apresentadas sobre a insuficiência da carga horária disponibilizada nos cursos de licenciatura em Instituições de Ensino Superior privadas e públicas (PEREIRA, 2008; ALMEIDA, 2012; MERCADO, 2012; COSTA 2015). Os estudos têm constatado a impossibilidade de se ensinar uma língua em um período curto. Nesse viés, cabe reaquistar o que Santos (2016) pontua em suas conclusões sobre a Libras e seu ensino no campo universitário,

[...] a disciplina de Libras ensina sobre a língua e sobre o surdo. Ela ensina que a Libras contém todos os elementos linguísticos e gramaticais como as demais línguas; que ela é uma das línguas da educação bilíngue para surdos; que os surdos pertencem a um grupo social/cultural/linguístico diferente; e que são alunos que apresentam singularidades linguísticas. Entretanto, ela não ensina, necessariamente, a língua. O que ela ensina são "habilidades mínimas" ou uma "comunicação básica" em Libras, por meio, geralmente, do ensino de vocabulário (SANTOS, 2016, p. 228).

O que o autor assevera é importante para pensarmos na "função" da disciplina dentro dos cursos de formação de professores, em destaque, na Pedagogia, pela peculiaridade de se

³⁴ Anexo o PPP/2008.

trabalhar com a Educação Infantil e anos iniciais. Há uma ideia praticamente mitológica de que a disciplina de Libras conseguirá oferecer aos acadêmicos o domínio da língua. Essa mitologização da Libras se aplica por, ainda, não haver clareza de que Libras é língua e que língua, com fluência, não se aprende em um semestre, nem mesmo em dois. Nesse contexto, há o entendimento da Libras como uma língua estritamente icônica, concreta, sem possibilidade de relações abstratas, nem detentora de arbitrariedade³⁵.

Os docentes expõem como percebem a disciplina no curso e a questão de sua obrigatoriedade. São unânimes, tanto os professores da disciplina, quanto os do DEPED, em considerar a disciplina de importância para a formação dos Pedagogos, não explanando com minúcia como ela é importante. Em linhas gerais, os docentes do DEPED entendem a importância enquanto necessidade da educação especial e seus sujeitos - pessoas com deficiência - numa proposta de educação inclusiva sobre a qual o pedagogo tem atribuição de compreender, conforme DCNP (BRASIL, 2006) e DCNFI (BRASIL, 2015).

P5: "Eu penso que somente a força da Lei não garante a aprendizagem da Libras dos profissionais da educação, como docente há 10 anos do curso, até hoje não observei nenhuma articulação dessa disciplina com as disciplinas que tenho ministrado no curso, o que não quer dizer que não considero a disciplina importante, mas se o objetivo da disciplina de Libras é instrumentalizar os pedagogos e pedagogas para a inclusão dos estudantes surdos na Educação Básica, a carga horária da disciplina no curso é insuficiente."

P3: "O que penso é que a inclusão se fez/faz de forma artificial, como em outros casos de inclusão de disciplinas, e não se transforma, de fato, em uma questão orgânica ao curso, tanto que as professoras de Libras são do departamento de Letras e não mantém diálogo constante com o DEPED, o que ainda dificulta as parcerias. Houve a iniciativa, paga, de cursos de Libras para os acadêmicos de Pedagogia, mas isso não é suficiente para levar adiante esta importante iniciativa de inclusão. No entanto, claro está que ainda é melhor que exista esta disciplina de 68h/a do que nada, mas a ideia teria que ser superar esta artificialidade e buscar uma organicidade, o que não é nada fácil diga-se de passagem."

P6: "Considero a disciplina importante, porém 68h são insuficientes. Se ela está aí para contemplar a educação inclusiva, nesse caso a especial, deveríamos garantir espaço para as questões específicas dos cegos e outros. Por isso, penso que deveria haver um esforço maior para ofertar cursos de especialização em todas as áreas da educação especial. Seria uma solução mais adequada."

³⁵ A Iconicidade representa, com características mais percebíveis e salientes, a ação ou objeto que se fala. A arbitrariedade nas línguas de sinais apresenta-se quando os sinais não têm relação direta entre a forma e o significado, é uma convenção reconhecida pelos falantes de uma língua (PIZZIO *et al.*, 2008).

PL1: "Ter 68h parece bastante, mas é insuficiente. Precisava de, no mínimo, 102 horas, um ano, se é anual a disciplina ou desmembrar a disciplina em libras I, libras II, em dois anos. Seria legal, seria interessante."

PL2: "Eu diria que não adianta ter uma multiplicidade de ensinamentos, mas nenhum com profundidade, é o caso da língua de sinais, nós temos 68 horas, vamos pegar o curso de Pedagogia com 68 horas, você não consegue formar um aluno bilíngue, nem que for pra trabalhar com ensino fundamental até o quinto ano ou educação infantil fazendo a disciplina de 68 horas.[...] então eu penso assim, que de repente a ampliação da carga horária, seria uma opção, ou no terceiro e no quarto ano um desdobramento da disciplina, porque na modalidade que hoje se configura... hoje nós não formamos o nosso licenciado, o nosso aluno pra trabalhar com aluno surdo, hoje nós estamos brincando de esconde-esconde, nós fingimos que ensinamos e eles fingem que aprendem língua de sinais, porque veja, você tem que trabalhar história, você tem que trabalhar identidade e você trabalha os parâmetros, nisso aí já foi digamos assim 10 horas-aulas, se você der uma boa aula e sem aprofundar! Uma coisa muito superficial, pra você começar a dar línguas de sinais."

PL3: "A gente trabalha só um ano, o ideal seria se a gente trabalhasse dois anos com a disciplina. Tinha que ser mais de 100 horas a disciplina. Também podemos pensar em Libras I, Libras II, todo mundo quer [refere-se aos acadêmicos]."

A carga horária da disciplina se apresenta como um limite significativo à disciplina e expressa sua força, ou melhor, a inexistência de força dentro do curso. Nas falas dos docentes, há uma necessidade de compreenderem se existe uma real adequação da disciplina dentro do curso. Mas, outras questões são desveladas nas colocações dos docentes. Trata-se da discussão interna sobre a disciplina dentro da nova matriz curricular.

P12: "Eu já ouvi de professores que Libras não é importante, que Libras não deve estar no primeiro ano, que Libras poderia ser de seis meses, uma disciplina semestral. Eu já ouvi pessoas falarem que é pra deixar para o quarto ano, porque o quarto ano tem TCC, tem estágio, tem dois estágios, então fica pesado, melhor ter uma disciplina mais tranquila, sabe. Então, as opiniões, elas são bastante divergentes."

O relato de P12 pontua as discussões que estão acontecendo no Departamento sobre o novo PPP, incluindo a disciplina de Libras, sobre onde seria mais adequado colocá-la no currículo. A falta de conhecimento dos professores do DEPED sobre a surdez e o surdo compromete o processo. Não há, no departamento, professores que façam a "defesa" da Libras, pois os docentes dessa disciplina estão em outro espaço, o que acarreta um diálogo fraco, inexpressivo desses professores com o DEPED. Resulta em aceitar a situação imposta e contentarem-se em ocupar um espaço, mesmo que mínimo, como forma de demarcar território. O que é um risco. A disciplina pode ser entendida como manual instrumental, acrítica, que cumpre um papel de oferecer ferramentas aos egressos do curso para

operacionalizarem o processo de inclusão de alunos surdos no ensino comum, detentora e produtora de todo conhecimento necessário para esse fim.

[...] algo que deve ser mencionado com cautela e que gostaria de salientar é o cuidado para não tornarmos superficial o ensino da língua de sinais, tomando uma única disciplina semestral, como manual de inclusão dos surdos na escola e na sociedade. Bem sabemos que o aprendizado de uma língua transcende a sala de aula, exigindo um contexto e contato com a cultura em questão, e mais, uma educação bilíngue pede ao professor a fluência na língua e a circulação justa das línguas envolvidas na escola de modo que ambas tenham o mesmo prestígio e rigor (MARTINS, 2008, p. 195).

A assertiva nos provoca pensar a Libras enquanto disciplina, mas não de forma isolada no currículo, necessária enquanto espaço de profusão da Libras e dos assuntos que circundam o surdo, suas formas de aprender e sua cultura. Exige, nesse processo, maior visibilidade e integração dentro do curso.

4.4 O QUE SE ENSINA NA DISCIPLINA DE LIBRAS

Não se trata de questões apenas linguísticas e lexicais o ensino da disciplina de Libras; ela tem se configurado com um apanhado muito mais amplo sobre o surdo e a surdez, as concepções construídas sobre os mesmos historicamente, a peculiaridade educativa no processo de instrução do surdo, sua cultura e relações constituídas especialmente no espaço escolar.

Muitas foram as experiências adquiridas por mim na docência da disciplina de Libras no ensino superior. Pude perceber a circulação dos mais comuns mitos sobre a língua de sinais entre os educandos: dela não ser de fato uma língua, antes uma forma de linguagem universal e de fácil aprendizagem. Essa inquietação e as supostas deduções iniciais se mantinham, segundo relato dos alunos, porque não acreditavam na possibilidade de existência de uma língua estruturada diferente dos padrões tradicionais e clássicos da linguística saussuriana que concede à oralidade importância na construção do signo (significante e significado), na estruturação verbal da língua (MARTINS, 2008, p. 194).

É dessa realidade compartilhada por Martins (2008) que temos a disciplina de Libras no curso de Pedagogia. Os mitos e a simplificação do senso comum que é dada à Libras como força de expressão, meio de comunicação de fácil aprendizagem são as primeiras barreiras a serem transpostas pelos docentes ao ministrarem a disciplina. A esse respeito, os professores de Libras destacam suas abordagens no ensino.

PL1: "Os alunos precisam aprender sobre a cultura surda, sobre os problemas familiares, sobre os problemas sociais que afetam os surdos, sobre a vida dos surdos. Por exemplo, você vai numa agência bancária como que acontece se não tem comunicação, se sabe um pouco de libras o surdo já tem uma possibilidade de conversar com o ouvinte. Então precisa entender sobre a identidade, a história dos surdos e ver essas coisas de maneira mais positiva, melhorar. Se a gente não pensa no surdo dentro da sociedade a gente vai ter muitas barreiras."

PL2: "Eu acho que não dá para trabalhar os sinais sem trabalhar um pouquinho do contexto histórico, porque eles têm que... nossos alunos precisam saber da onde veio a língua de sinais, qual o movimento que teve por trás para o reconhecimento da língua de sinais."

PL3: "Primeiro eu preciso conquistar os alunos, para que eles tenham interesse em aprender Libras. Mas, também eu preciso sensibilizar para eles perceberem quem é o surdo, para que eles tenham uma visão, para que eles tenham interesse de aprender e de se comunicar, depois a gente vai trabalhar com sinais. Se ele conhecer o surdo, fica mais fácil aprender. É uma metodologia própria, uma metodologia diferente, uma metodologia visual, eu ensino um pouco de cada, um pouco de sinais, um pouco de teoria, cultura surda, gramática da língua de sinais, identidade do surdo como ela se constrói, eu penso que o principal é conhecer o surdo, como trabalhar com ele."

Nessa perspectiva, dos cinco objetivos descritos no programa da disciplina, três traduzem a ânsia dos professores em aproximar o ouvinte do surdo, eliminar fronteiras de contato e sensibilizá-los, a saber: "Reconhecer a Libras como a língua usada pela comunidade surda do Brasil para se comunicar; Estudar os conceitos que permitam reconhecer as necessidades básicas de comunicação da pessoa surda; Promover entre os acadêmicos o conhecimento sobre a educação dos surdos, proporcionando aproximação entre as culturas surdas e ouvintes".

A disciplina desafia-se na busca de contribuir para que os acadêmicos constituíam sua identidade de professores, que está permeado de conhecimento do senso comum sobre surdez, conhecimento socialmente construído, que são balizados pela concepção médica da surdez, que conta com um discurso técnico respeitado na sociedade. É contra esse discurso técnico fundamentado em uma lógica e em conhecimento instituído como legítimo que surge a atuação do docente com uma perspectiva diferente sobre a surdez e o ser surdo. Assim, a construção de um novo *habitus* demanda tempo, exige persistência para sua constituição. Lembramos que o *habitus* não é fechado, nem tampouco destino (BOURDIEU; PASSERON, 2008, SETTON, 2002).

Os docentes têm a percepção de que não se trata apenas de língua para ensinar – o que já representaria muito a ser trabalhado – mas de aproximar os acadêmicos do "ser surdo", suas vivências, lutas, barreiras, história, trajetória educacional. O que nos remete a lembrar da

dificuldade em aprofundar os temas com uma carga horária limitada. Acreditam que a sensibilização é um fator importante para "congregar adeptos" às questões do surdo. Mas a sensibilização como um fator de ordem externa consegue realmente mobilizar os alunos à causa?

O fato de a disciplina de Libras não ensinar necessariamente a Libras, e sim sobre a língua de sinais e sobre os surdos, se configura desta forma por ela estar imersa no campo discursivo da inclusão. Efetivamente, o que a disciplina de Libras faz é familiarizar o professor para tirar o surdo do campo do desconhecido, para aproximar ele do conhecido, e incluí-lo. Assim, ficam diminuídos os riscos da exclusão. Conhecer para incluir. Incluir para governar (SANTOS, 2016, p.228).

A autora nos provoca reflexão. A disciplina está construída pensando no surdo no espaço da inclusão escolar, no discurso inclusivo que temos nos documentos oficiais e que, em grande maioria, são questionados pela comunidade surda, por nem sempre considerarem as reivindicações de políticas linguísticas bilíngues, nesse espaço, pois no contexto inclusivo, o surdo é percebido como sujeito da educação especial – deficiente – e não como sujeito linguística e culturalmente diferente (LODI, 2013; JESUS, 2016).

Assim, o modo como está organizada a disciplina, os conhecimentos que devem tratar são tantos, que a profundidade dos mesmos se torna difícil. Além disso, temos assumida pela disciplina a responsabilidade de atender a complexa missão de formar o pedagogo para atuar com o surdo incluído no ensino comum, no cenário descrito acima. A possibilidade de alcançar êxito nessa missão mostra-se trabalhosa.

Observemos a Ementa da disciplina: "Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimação de Libras como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de Libras em contexto. Noção básica de aspectos linguísticos de Libras". Para melhor análise, vamos organizar em itens:

1) "Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimação de Libras como língua oficial dos surdos no Brasil". Nesse item, encontramos inúmeros conteúdos a serem tratados, as línguas de sinais e sua trajetória. No programa da disciplina se materializa em aspectos de identidade do surdo: "Quem é a pessoa surda e a sua língua?"; "Visão de Mundo, comunidade surda, identidade surda, cultura surda e seus costumes"; "Lei federal Nº 10.436/2002 e Decreto Nº 5.626/2005", e em aspectos históricos: "Um breve passeio pelas raízes da história de educação de surdos; O impacto do Congresso de Milão de 1880 na construção educacional de surdos". Não conseguimos identificar quais seriam as conquistas legais em âmbito internacional, o programa não

explícita. Houve uma escolha de colocar as Leis nacionais dentro dos aspectos de identidade do surdo, há um peso simbólico enorme nisso, as leis são resultados de luta dos surdos pela legitimação da sua língua de sinais, e caracteriza-se como parte do "ser surdo" político, militante. E está expresso em um objetivo no programa: "Desenvolver o conhecimento sobre a história, cultura e a identidade dos surdos e refletir sobre os diversos modelos educacionais para os surdos".

2) "O ensino de Libras em contexto", de acordo com a professora que trabalha a disciplina no curso de Pedagogia, diz respeito à forma de trabalhar o ensino da Libras, contextualiza. A nosso ver, não se caracteriza como um conteúdo, mas uma metodologia de ensino, que busca ensinar a língua de modo contextualizado e não com léxicos isolados³⁶.

3) "Noção básica de aspectos linguísticos de Libras", no programa, destaca-se no aspecto linguístico: "conceito da Libras; alfabeto manual; sistema de transição; gramática da Libras em contexto e suas regras; tipos de frases; a diferença entre o alfabeto manual e as configurações de mãos; classificadores de Libras; trabalhar os tipos de expressões faciais na Libras, frases afirmativas, negativas, exclamativas e interrogativas; exercitar as possibilidades de expressão corporal; dramatização e teatro; humor surdos". Esse item está expresso como um objetivo no programa, a saber: "Oferecer uma base linguística e lexical em Libras aos alunos". Nesse sentido, os conteúdos elencados estão relacionados ao aprendizado básico da Libras. Entendemos que "dramatização e teatro" são ferramentas para se trabalhar a expressão corporal e facial componentes gramaticais da Libras, e estariam mais relacionados à metodologia do que ser entendido como conteúdo. O mesmo sobre "humor surdo", como componente da parte gramatical não parece fazer tanto sentido, mas poderia ser mais bem alocado no item 2.1, sobre a cultura e identidade surda, por ser dela uma expressão.

No trabalho do professor, os aspectos metodológicos focam o ensino da língua e uma base teórica; assim, os aspectos avaliativos estão em consonância com os metodológicos, vistos os instrumentos escolhidos para avaliação dos alunos, "presença e participação efetiva nas aulas; produção textual e apresentação de trabalhos; compreender e utilizar corretamente os sinais estudados; dramatizações e teatro; seminário – dramatização ou a critério do grupo, prova individual e sem consulta".

No que se refere à parte de referência bibliográfica, percebemos que não há atualização. A bibliografia básica conta com textos reconhecidos no âmbito acadêmico por

³⁶ Metodologia utilizada pela Feneis em seu programa de cursos de Libras, que por muito tempo, no Brasil, foi a única referência de material didático para o ensino de Libras aos ouvintes.

sua singularidade teórica³⁷. São referências importantes pela singularidade; esmiúçam e tratam a língua de sinais, especificamente a Libras e sua riqueza gramatical. A bibliografia básica nos parece contemplar títulos pertinentes e relevantes, na grande maioria, como destacamos em nota.

A bibliografia complementar nos parece mais problemática, pela escassez de sugestões. Há duas apostilas que foram elaboradas pela SEED/PR (STROBEL; FERNANDES, 1998), que são referenciais interessantes para conhecermos os primeiros materiais sobre Libras no Paraná e que contribuem para a disciplina. Há também a indicação de sites para consultas: www.dicionariolibras.com.br, www.feneis.com.br e <http://pt.wikipedia.org/wiki/Surdez>. O site do dicionário de Libras é uma ferramenta interessante e ainda é possível elencar aplicativos para celulares que fazem a mesma função, de trabalhar vocabulário, como ferramenta de apoio ao estudo parece-nos interessante. O site da Feneis indicado está incorreto, pois <http://feneis.org.br> é o site oficial, e nele há uma gama de informações sobre a área que são valiosas.

A sugestão da Wikipédia nos parece limitada pelo formato de plataforma que representa. Ela é um espaço de textos colaborativos que permite a edição coletiva dos documentos e não há necessidade de ser revista por ninguém a veracidade das informações do conteúdo antes de sua publicação. Tratamos de conhecimento científico e parece-nos que essa indicação não cumpre tal prerrogativa. Ainda, há a indicação de sentenças a serem pesquisadas (Surdos, Libras, Língua de Sinais), com a indicação de pesquisa no site de busca (Google). Ao nosso entender, não se apresenta como uma referência acadêmica e pode fazer o efeito contrário do desejado, visto que, ao digitarmos uma sentença no campo de busca, não necessariamente seja possível encontrar apenas materiais que julgemos bons para o fim desejado, e em que medida os alunos que estão tendo as primeiras aproximações com a área conseguem eleger o que seria 'bom' do que seria 'ruim', enquanto informação.

³⁷ Destacamos os que compreendemos que são mais relevantes, dos que estão apresentados: "FELIPE, T.; MONTEIRO, M. S. Libras em Contexto: curso básico. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto/Secretária de Educação Especial, 2001, apostila de Libras que foi e é utilizada pela Feneis em seus cursos de ensino de Libras para ouvintes, esse material foi atualizado e ainda é um material de referência; LABORITT, E. O vôo da gaivota. São Paulo: Best Seller, 1994, texto que apresenta o "ser surdo" e o descobrir-se surdo através da história de Laboritt, tem um apelo emocional muito forte pelo depoimento que contém, uma ótima forma de aproximar o ouvinte do mundo surdo; SACKS, O. Vendo vozes: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1990, é uma incursão ao "mundo do surdo", um texto riquíssimo sobre as lutas dos surdos e a trajetória das línguas de sinais; THOMA, A. S.; LOPES, M. C. A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, apresenta assuntos que permeiam a vida dos surdos relacionadas com a língua, identidade e diferença cultural; QUADROS, R. M. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médica, 1997; e QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. Língua de Sinais brasileira: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Acreditamos que a indicação de busca na internet é relevante e deve ser direcionada para plataformas com bases de dados que disponibilizem materiais que são frutos de estudos acadêmicos. Assim, sabemos que a cada ano letivo é possível ao docente alterar as referências complementares no seu programa. Felizmente, temos vivenciado um momento profícuo de produções acadêmicas na área que podem ser utilizadas para a disciplina.

Outro aspecto que ficou evidente nas entrevistas com os docentes da disciplina é o aspecto lúdico dado à Libras por parte dos acadêmicos, como uma disciplina que não conta com um rigor de cobrança, mas é encarada como um momento de descontração.

PL1: "É novidade para os alunos, os alunos ficam curiosos, principalmente se o professor tiver uma metodologia que consiga deixar os alunos apaixonados pela disciplina, se não tiver uma boa metodologia os alunos não tem interesse, por exemplo, olha, eu tive experiência na matemática, chegava na sala os alunos estavam preocupados em fazer contas, em fazer cálculos, então as vezes demorava um pouco pra acalmar eles, para pegar a atenção deles, parecia que libras era mais leve, como uma brincadeira, uma distração pra eles, parecia que não tinha aquela obrigatoriedade das outras disciplinas."

PL3: "O pessoal fica triste quando acaba [a disciplina], eles gostam de Libras. Tem alguns que tem preguiça, eu percebo que não têm interesse, mas a grande maioria presta atenção, me pergunta, participa das aulas, eu gosto muito de realizar dinâmica, fazer teatros, sempre vou alternando as estratégias, já me avisaram na aula que a aula parece uma terapia, esquecem dos outros problemas."

A reação dos alunos sobre a disciplina de Libras se dá por vários fatores. Estudar uma língua que tem um outro campo de apropriação, visual-espacial, isso difere muito de qualquer outra disciplina que eles tenham, e interagir com professor surdo e intérprete de Libras, quando é o caso, também é uma situação nova para a grande maioria de alunos, de acordo com os professores de Libras. Essas questões ilustram um pouco a peculiaridade da disciplina, ela não apenas trata de um grupo muito específico com questões culturais e linguísticas diferentes, mas o seu formato é também ímpar. No entanto, pensar a disciplina como um momento distração é muito limitante. Essa não é uma ideia apenas dos alunos, há, entre alguns docentes do DEPED, a mesma percepção.

P14: "Eu já ouvi professores falarem que é pra deixar pro quarto ano [disciplina de Libras], porque o quarto ano tem TCC, tem estágio, tem dois estágios, então fica pesado, melhor ter uma disciplina mais tranquila."

Interessante perceber que rigor dentro de uma disciplina pode ser entendida como a necessidade de rigidez, para que ela seja uma disciplina que demande mais atenção dos alunos, para que ela possa ser reconhecida como uma 'boa' disciplina. Não é alvo de nossa investigação tal assertiva, mas cabe questionar retoricamente o porquê de Estágio e TCC provocarem quase que uma crise nos acadêmicos no último ano de formação. Seriam questões frágeis sobre a pesquisa e a participação dos acadêmicos na escola, durante a formação inicial?

Dito isso, retomemos a questão da disciplina de Libras e o que é ensinado nela. Passados dez anos da implantação da disciplina dentro do curso, visto que, em outro momento, já tivemos a reestruturação do PPP (DEPED UNICENTRO, 2008) e a disciplina manteve a mesma ementa, segundo informações da professora da disciplina nunca lhe foi avisado das mudanças no PPP, nem pedido para repensar a Ementa da disciplina. Mas, como o DEPED está passando por reformulação, é o momento pertinente para se avaliar a Ementa e a possível alteração.

Nesse trabalho, seria relevante a participação de todos os docentes da disciplina, mesmo os que não atuam na Pedagogia, pois como foi afirmado por eles, a mesma Ementa e mesmo Programa são utilizados em todas as licenciaturas. Essa questão também deve ser pensada, já que, mesmo em se tratando de licenciaturas, mantém-se características muito particulares de cada curso e com os anos que irão lecionar na educação básica.

Isso assevera o que constatamos neste estudo, a tangencialidade da disciplina dentro do curso, existindo como forma de cumprir uma legislação. Para além do cumprimento legal da disciplina no curso, é necessário pensá-la como formadora, a designação de "noções básicas de Libras" constitui a ideia de ensino de língua. Vimos que a disciplina agrega outros conhecimentos e que deveria contemplar outros tantos, por se tratar de uma proposta que visa a inclusão do aluno surdo na escola comum. Seria necessário pensar em contemplar práticas de ensino para sujeitos surdos, a especificidade visual para a aprendizagem e as metodologias possíveis para isso, que não são contemplados na Ementa da disciplina.

Pensar a disciplina apenas como ensino da língua a deixa frágil, pois é evidente, pelos estudos apresentados anteriormente e em nossa constatação, que não é possível aprender Libras com fluência em um ano letivo, e isso pode frustrar tanto os alunos quanto os professores da disciplina. Assim, urge a necessidade de repensar a disciplina, os conhecimentos nela organizados para os fins desejados, e quais são esses fins, além de pensar e elaborar a disseminação da Libras no espaço acadêmico para além da disciplina, aspecto que retomaremos no Capítulo V.

4.5 PROFESSOR DE LIBRAS

Nesta categoria, analisamos o professor de Libras e sua relação dentro do espaço acadêmico. Com o advento da Libras ao campo das disciplinas no ensino superior, a figura do professor de Libras surge também e, mais especificamente, o professor surdo. É a partir desse contexto que iniciamos a discussão.

Art. 7. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis: I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação; II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação; III - professor ouvinte bilíngue: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação. § 1º. Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras (BRASIL, 2005b).

A discussão sobre a prioridade do professor surdo no ensino da Libras incita outras discussões que emergem de diversos fatores. Buscaremos ser mais específicos no decorrer da análise. A primeira questão é a formação desse docente. O Decreto 5.626 (BRASIL, 2005b), além da prerrogativa apontada na citação acima, instituiu como se dará a formação do professor de Libras, sendo em cursos específicos de graduação - Letras/Libras ou cursos de pós-graduação. O mesmo decreto que exige uma formação para atuação profissional está especificando como se daria essa formação, ou seja, logo após o Decreto em 2005, não tínhamos esse profissional formado.

Observemos a complexidade que é exigir uma formação para atuação profissional e, ao mesmo tempo, ainda não existir esse profissional, nas prerrogativas necessárias. E estamos falando de uma formação acadêmica para surdos, o que se deve considerar todo o histórico de insucesso na instrução dos surdos em espaços inclusivos e de seu pouco ingresso ao ensino superior (BRUNO, 2011; MOURA, 2016). Nesses termos, temos a discussão na comunidade surda sobre o espaço destinado aos surdos quando é ocupado por ouvintes que contam com maiores possibilidades de acesso à formação acadêmica.

PLI: "A maioria das pessoas não respeita o que está imposto legalmente, o principal é quando fizer o edital, colocar prioridade pra surdo [se refere a concursos para professores de Libras], mas na maioria não faz isso lá no edital, alguns respeitam e

parabéns, né, quando eles colocam a preferência pelos surdos, mas não tem. A gente precisa mudar isso, a gente precisa deixar as coisas mais equilibradas, é preciso ter uma valorização para o curso de Letras/Libras e ter mais específicos os editais, isso é muito importante. Eu penso que isso ajuda muito também para os surdos, porque na hora de passar na banca um certificado simples, às vezes, habilita ele a dar aula."

PL2: "Primeiro que não tem surdos formados pra atender toda a demanda e tem surdos que até pode ter formação, mas não sei se tem formação, mas não estão aptos para sala de aula, eu acho que nós não podemos colocar os surdos numa condição de coitadinhos, para que ele venha pra sala de aula, ele tem que vir porque ele sabe, ele pode ser muito bom, muito fluente na língua dele, na língua de sinais, mas e pra ensinar essa língua de sinais? Não basta ser usuário, você precisa ter a formação específica, né, e eu digo assim, é uma fala minha, um não existiria sem o outro, não existiria o ouvinte falante da língua de sinais sem os surdos, mas em contrapartida muitas informações os surdos perderiam se não houvesse o ouvinte falante da língua de sinais, porque há uma troca, eu acho que é essa falta de parceria que ainda existe no geral."

PL3: "É realmente, é um problema e é muito polêmico. Eu não sou contra o ouvinte dar aula, porque realmente alguns surdos não tem uma formação, uma titulação. Também esquecem que é preciso continuar se atualizando, continuar estudando, fazer especialização ou mestrado, doutorado. Aqui dentro da UNICENTRO, só ficar dentro da universidade, ensinando o sinal, sinal, sinal, sinal, não adianta. Se o ouvinte é fluente em Libras e não há o surdo para trabalhar, ok, ele pode ir, se o surdo é muito bom, tem capacidade, vai o surdo, né. Então essa é uma briga muito grande mesmo, uma polêmica, às vezes eu penso, o ouvinte tá errado, as vezes eu penso, não, não, não, não é bem assim, então depende muito do momento."

A fala dos docentes aponta o embate dentro da própria comunidade surda, quando se polariza surdo *versus* ouvinte, surdo bom contra ouvinte mau, quem pode e quem não pode atuar na disciplina. Essa polarização precisa ser pensada, em que grau ela enfraquece e cria cisões ou estimula o debate de valorização dos profissionais da surdez.

Outra constatação recai sobre a formação do professor de Libras e todas as especificidades que temos no campo acadêmico, como titulações, pesquisas e publicações, que fazem parte desse território e podemos compreendê-los como instrumentos de distinção entre os docentes, conquistados pelas pesquisas que fazem, pelas universidades em que estudam e constituem seu capital institucionalizado³⁸. Isso pode lhes oferecer mais condições de participar do jogo nesse campo e demarcar mais firmemente a área da surdez como campo

³⁸ Uma das três formas de Capital Cultural, o capital em seu estado institucionalizado atesta que o agente possui competências culturais que são reconhecidas institucionalmente através de diplomas e certificações. "Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital cultural que tem uma autonomia relativa em relação ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico [...] permite além disso, a comparação entre os diplomados" (BOURDIEU, 2015c, p.8).

da educação, com peculiaridades próprias, e fortalecer a área no campo acadêmico, legitimando o discurso acadêmico sobre o surdo, portanto, é imprescindível que os surdos possuam esses instrumentos para terem maior mobilidade no campo acadêmico e constituam seus capitais simbólicos.

Sabemos que espaços e mobilidade num campo não são dados, precisa-se conquistar, de estratégias. As políticas públicas podem ser um instrumento de impulso para os surdos. Vemos isso, em especial, na Lei da Libras (BRASIL, 2002b) e no Decreto Federal 5.626 (BRASIL, 2005b), que não foram dados à comunidade surda, mas, sim, foram conquistados pelo Movimento Surdo. A partir desses documentos legais, podemos nos posicionar em demais frentes para conquistar espaços de formação aos docentes surdos.

PL3: "Em concurso, o ouvinte pode concorrer, o surdo pode concorrer, mas às vezes tem um surdo, por exemplo... o surdo passa na prova, mas o ouvinte sempre ganha na titulação, com o currículo melhor, por exemplo, teve uma vez, era um concurso, o surdo foi ótimo, muito bem na prova, tinha Letras/Libras, o ouvinte não tinha, então a validação da titulação do curso que ele fez tinha que contar, ele fez Letras-Libras, o ouvinte fez outra faculdade, diferente, sei lá o que, não tinha nada a ver, né, mas o surdo perdeu, então isso não é bom. Em outras coisas e outras áreas que não tem relação com a Libras, por exemplo, futuramente num concurso, as notas deviam ser repensadas no currículo, né, na avaliação da titulação."

PL2: "Quando eu fiz o concurso aqui, eu achei que iria disputar com umas vinte pessoas, mas eu disputei a vaga comigo mesmo, porque eram duas vagas e dois candidatos, um pra cada vaga, a outra professora passou em primeiro, eu passei em segundo, achei justo, ela é surda, tem mais tempo de universidade, eu tinha tempo de universidade, mas como interprete, não como professora. Entende, então assim, por exemplo, em Irati [outro campus da UNICENTRO] a professora é ouvinte, e outro rapaz [surdo], o rapaz passou e desistiu! Ele mandou até um ofício, pedindo que ele não fosse chamado, porque ele não tinha interesse em assumir o concurso, quer dizer, se a ouvinte não tivesse assumido? A universidade lá estaria sem um professor! Então essas questões que devem ser consideradas."

PL1: "Eu estou aprendendo, estou correndo atrás também, estou aprendendo a escrever, fazer pesquisa. Como é difícil o surdo organizar, fazer o currículo! Eu vejo muito ouvinte nas Universidades com a disciplina de Libras. Eu estou preocupado, futuramente o que isso vai acontecer? O nosso problema é o seguinte, a maioria dos surdos não gosta de português, não gosta de ler, não está acostumado. Olha, eu gosto de ler, ter essa segunda língua, acho que ela me dá um apoio como surdo bilíngue, eu acho importante."

Os professores surdos entendem que a valorização de suas carreiras docentes, dentro do campo acadêmico, passa por pesquisas realizadas e titulações que lhes confirmem maior capital nesse espaço. Concordam que é necessário mestrado, doutorado com pesquisas

consistentes sobre a área, mas, em especial, os professores surdos relatam a dificuldade e desigualdade que enfrentam nos processos de seleção dos Programas de Pós-Graduação, e atribuem a isso a falta de conhecimento sobre a pessoa surda e sua forma de aprender.

São poucos Programas de Pós-Graduação que ousam, primeiramente, entender como seria esse processo de ingresso do surdo no programa e, depois, disponibilizar as alterações metodológicas e organizacionais necessárias, desde o processo de seleção, passando pelas aulas e demais atividades que envolvem os estudos nível *stricto sensu*. Certamente, far-se-á necessário a presença de TILS, mas sua presença não será a única questão nesse processo, pois geralmente é compreendido como a única alteração para proporcionar equidade ao ensino do surdo (GUARINELLO *et al.*, 2008; LACERDA; GURGEL, 2011).

Outra questão relevante que surgiu na pesquisa é a invisibilidade desse professor dentro da instituição, certamente relacionada aos seus capitais e posição no campo, proposições que levantamos anteriormente. Temos os docentes de Libras sendo categóricos ao apontar que não percebem a disciplina como parte integrante dos projetos dos cursos que atuam, nem eles sendo valorizados nesse espaço.

PL1: "O principal é a gente conversar com os professores de Libras, a gente se articular, ter uma representatividade no departamento [DELET] e nos outros departamentos também, a gente conversar, entrar em acordos e daí a gente se explicar aos coordenadores dos departamentos [...] A gente precisa discutir essa disciplina nos departamentos. Mas a gente precisa ter acesso a esses departamentos, para poder mostrar também a importância da disciplina, estar mais efetivamente nesses departamentos, não só isolado no departamento de letras [...] Mas, é meio difícil, porque a gente não tem muita interação com os outros professores, o departamento de letras está preocupado com o inglês, literatura, nunca com Libras, parece que não é língua."

PL2: "Eu hoje sou do departamento de letras, tanto eu quanto a outra professora. O departamento de letras não reconhece a língua de sinais com uma língua e isso é de todos os departamentos, porque assim, eu em reuniões pedagógicas, o conselho departamental que a gente chama, eles falam de letras-inglês, letras-espanhol, latim, enfim... Libras não existe."

PL3: "Antes eu achava que era melhor, as pessoas perguntavam mais para mim e me chamavam para cursos, os surdos participavam mais, agora vejo que isso diminuiu, agora está sob responsabilidade só do PIA, então eu fiquei mais de lado, os professores lá no departamento de pedagogia me aceitavam muito bem, quando eu vim para cá foi uma luta [DELET], mas eu já tô aqui há 4 anos no departamento de letras... não 5 anos. Mas eu sinto que tem um preconceito ainda contra mim, por exemplo, TCC outros professores pegam sobre o tema da surdez, quando eu vou corrigir, nossa! Falta muita coisa, muita coisa a ser complementado, mas eles não me perguntam, não me procuram, daí fica um TCC muito fraco, então a gente precisa lutar mais mesmo, melhorar para que confiem no surdo, na profissionalização, que

acreditem na minha capacidade [...] Acho que falta muita coisa! É difícil dizer assim: 'nós conseguimos uma valorização!' Falta! Por exemplo, nós aqui no departamento de letras, os professores querem aprender Libras para se comunicar com os professores surdos que a gente tem aqui, começa o curso, pronto, de repente esvazia, não há mais frequência dos professores, participação!"

PL2: "A gente até se sente o fantasma dentro das reuniões, porque assim, nos sentimos um objeto estranho, porque ainda não há um reconhecimento para língua de sinais, ela não tem esse status de língua reconhecido."

PL3: "Nenhum departamento chama os professores de Libras para conversar sobre suas Ementas e Programas."

Os docentes de Libras expõem suas realidades, consideram que devem ser ofertados mais espaços para eles e para a disciplina, mas não apontam como se daria esse processo efetivamente. Quais seriam suas atribuições para alterar a realidade que lhes desagrada e reprime? Consideramos, a partir de nosso referencial teórico, a impossibilidade de espaços serem ofertados deliberadamente, sem que haja interesses nesse processo, bem como a violência simbólica que existe historicamente sobre os surdos e sua instrução escolar repercutem na formação desse docente, ou melhor, na dificuldade de sua formação.

Não obstante, é necessário lançar mão de estratégias para alterar suas posições no campo. O campo em que estão inseridos (campo acadêmico) é estruturado pelas posições dos diferentes agentes e são eles que determinam as interações, as lutas e os interesses. É nesse contexto que as estratégias se apresentam como chaves para mobilidade, pois "é no horizonte particular dessas relações de força específicas, e de lutas que tem por objetivo conservá-las ou transformá-las, que se engendram as estratégias" (BOURDIEU, 1996, p. 61). Lembramos que estratégias nem sempre são engendradas racionalmente, deliberadamente.

Nessa perspectiva, acompanhamos a ideia apresentada por Cruz e Glat (2014), ao identificarem que a disciplina de Libras tem figurado "mais como um atendimento a exigências legais sem qualquer repercussão ou significado interno" (CRUZ; GLAT, 2014, p. 266). A disciplina não apresenta relação com outras disciplinas, nem as que tratam da educação especial. O seu isolamento dentro do currículo é ainda maior pelo fato de seus docentes estarem vinculados a outro Departamento (Departamento de Letras, responsável pelo curso de Licenciatura em Letras). O diálogo fica ainda mais difícil, mas de acordo com os professores de Libras, nem no seu próprio departamento, que também assume a responsabilidade de formação docente, há diálogo.

Assim, pensar em coalizões, primeiramente entre os próprios docentes de Libras, para ações que tragam a língua para além da disciplina dentro da Universidade, em projetos

de maior duração que ofereçam formação continuada e o acesso à Libras, como língua e todas as relações que envolvem seu aprendizado. No Capítulo V, nos arriscamos na proposição de algumas ações para esse fim.

CAPÍTULO V

HORIZONTES DA PESQUISA

Este último capítulo optamos por não nomear de "considerações finais", porque o percurso investigativo até aqui nos propôs vislumbrar possibilidades sobre o nosso objeto. Arriscamo-nos pensar em ações possíveis que consigam consolidar a Libras no espaço da UNICENTRO/G, com o interesse de formação docente.

Para tanto, cabe retomar a prerrogativa de movimento que se realizou nesse estudo a partir da investigação da disciplina de Libras dentro do curso de Pedagogia da UNICENTRO/G. Pensarmos na Pedagogia como formadora de licenciados e o papel da Libras nesse processo de formação requisitou primeiramente contextualizar as transformações sociais, políticas e históricas que nos permitiram chegar a esse momento em que a Libras se torna componente curricular no Ensino Superior, e fizemos o mesmo movimento ao tratarmos da Pedagogia, e nela a disciplina de Libras.

Retomemos brevemente nossas constatações. No processo de análise, tivemos a docência como centralidade na formação do pedagogo, ou seja, a formação do Pedagogo para Educação Infantil e anos iniciais tem sido o foco. Há a dificuldade na formação plural exigida nas DCNP (BRASIL, 2006). Com tantos aspectos transversais que devem ser incluídos no currículo do curso, tem-se apontado para a exigência de pensar na formação continuada dos egressos ou na ampliação do curso. Para ambas as situações, deve ser aberto o debate, como tem acontecido no DEPED, para se analisarem questões, para além da luta por manutenção de espaços, mas focadas na preocupação e responsabilidade na formação de pedagogos. Sabemos que essas ações não dependem exclusivamente do Departamento, mas podem ser estimuladas ali dentro e de modo coletivo.

Outra questão que influencia a proposta do curso é a disposição das disciplinas na matriz curricular. O valor que é dado para essa ou aquela disciplina indica também com quais características se espera formar o egresso. Há disposições nos documentos oficiais que dão indicações sobre o currículo, mas há autonomia universitária que permite a configuração do curso atrelado à realidade local. Pensar em currículo implica assumirmos que há uma luta silenciosa, travada por espaço e prestígio dentro do campo acadêmico, que irá repercutir na constituição do mesmo.

Nesse contexto, a disciplina de Libras ocupa um espaço que foi conquistado pelo Movimento Surdo, que busca, entre outras coisas, políticas de reconhecimento linguístico-cultural. A essa disciplina tem-se atribuído um papel de formadora do pedagogo, habilitando-

o a ensinar o aluno surdo que pode "vir a ter" em sua sala de aula comum. A responsabilidade atribuída a Libras é muito grande para as condições que ela tem dentro do curso. E como apresentado anteriormente, essas condições se replicam em muitas outras universidades brasileiras. Pensar a disciplina e os conhecimentos que ela trata apresentou-se como necessidade de primeira ordem, pois a disciplina está atrelada ao discurso da inclusão, que historicamente aos surdos tem se apresentado insuficiente, enquanto ambiente de instrução monolíngue. Tal constatação não altera a realidade de termos a inclusão como bandeira desde os anos 1990, mas precisamos questionar qual a melhor adequação desse processo, isso deve ser revisto e reivindicado constantemente. O Movimento Surdo o tem feito de modo aguerrido.

Nesse contexto, a disciplina de Libras tem a tarefa de aproximar o pedagogo do surdo. Como esse aluno surdo, no ensino comum, aprende e como ensiná-lo perpassa pela língua, mas necessita de metodologias específicas. Com que carga horária todos esses elementos seriam mais bem contemplados durante a formação inicial? Essa questão foi recorrente na pesquisa e precisa ser debatida no curso. Não se espera que a discussão seja levantada por outros agentes que não os docentes da disciplina, a articulação entre os mesmos deve ser uma estratégia para ocupar espaços.

Observamos que o papel do professor de Libras tem nuances ímpares, mas o fato de sentirem-se pouco valorizados, atrelado ao descaso ou pouco interesse dos demais agentes da Universidade sobre a Libras e o surdo, foi um item de destaque nas análises dos dados produzidos. A dificuldade, em especial dos professores surdos em darem continuidade à sua formação *stricto sensu* e com isso a pouca existência de capital institucionalizado que lhes confira maior participação e mobilidade no campo acadêmico na busca do capital simbólico, é uma situação real e pode ser um dos fatores que explicaria a situação de desvalorização dos mesmos no ambiente acadêmico.

Atrelado a isso, temos confrontos internos dentro da comunidade surda, a tensão entre surdos e ouvintes fluentes em Libras e a especificidade para ser professor de Libras no Ensino Superior. Se o mérito para assumir a disciplina deve calcar-se na questão de ser nativo da língua, nesse aspecto, o surdo apresenta prioridade ou, nas conquistas acadêmicas, produções e titulações polarizaria em outro, em que os ouvintes apresentam maiores possibilidades de assumirem a disciplina. Essas questões internas do grupo repercutem com o enfraquecimento do mesmo para avançar em proposições e iniciativas dentro da Universidade. Jogar o jogo no campo acadêmico necessita de estratégia de grupo para seu engendramento e consolidação como forma de fortalecer o grupo e suas lutas.

Cabe ressaltar que provavelmente a maior contribuição desta pesquisa seja desvelar os meandros que envolvem a disciplina de Libras dentro do curso de Pedagogia e como, a partir desse contexto, pensamos na disciplina em outros cursos de formação de professores. Mas, para além disso, nos propomos a pensar em horizontes que possibilitem repensar questões que se apresentam como barreiras para a maior contribuição da disciplina de Libras na formação do licenciado, não como uma prescrição, mas como um convite à reflexão do que está posto na realidade concreta.

Desse modo, a luta do Movimento Surdo em nível nacional, as pesquisas científicas no Brasil validando o *status* linguístico da Libras a partir da década de 1980, contribuíram para que políticas linguísticas fossem elaboradas. Uma delas é a constituição da Libras como disciplina curricular no campo acadêmico. É notório que a disciplina de Libras fica instituída nos currículos dos cursos de Fonoaudiologia e Licenciaturas a partir de 2005, pelo Decreto Federal nº 5.626 (BRASIL, 2005). Como a disciplina iria ser constituída dentro dos cursos ficou sob responsabilidade de cada Instituição e seus devidos Setores e Departamentos. No curso de Pedagogia da UNICENTRO/G, ela aparece a partir de 2006 na então nova proposta do curso, tendo início no ano de 2007, com oferta para as turmas do 4º ano. Em 2008, o PPP (DEPED/ UNICENTRO, 2008) do curso foi revisto e implantado a partir de 2009, e a mudança que afetou a Libras foi o ano em que é ofertada a disciplina, do 4º ano ela foi alterada para o 1º ano, não havendo mudanças na estrutura da Ementa e na formatação da disciplina.

O espaço da disciplina de Libras no Ensino Superior, conquistado pelo Movimento Surdo, é importante, valoroso e precisamos otimizá-lo para se configurar como espaço profícuo de debate e conhecimento sobre a educação bilíngue. De modo geral, as pesquisas já destacadas afirmam que a Libras tem obtido um espaço sempre pequeno dentro da composição curricular dos cursos. Essa realidade faz parte do curso pesquisado. Conta com uma carga-horária de 68h/a, anual, uma Ementa complexa, que precisa apresentar a língua de sinais brasileira, legislação, história da educação de surdos, cultura e identidades surdas.

Parece-nos quase impossível aprofundar tantas questões em pouco tempo, em especial a Libras, que conta com uma gramática e constituição tão próprias e específicas. Compreendemos que a disciplina tem por nomenclatura "Noções básicas de Língua Brasileira de Sinais - Libras", o que especifica a ideia de breve contextualização da língua de sinais, e não abrange outros conhecimentos necessários ao futuro pedagogo, como, por exemplo, a diversidade de conteúdos que devem ser abordados na disciplina, além das necessárias

empatia e sensibilização de acadêmicos para que compreendam as especificidades linguísticas-culturais existentes nos possíveis alunos surdos que terão.

No que diz respeito à disciplina de Libras, o espaço acadêmico é *locus* para produção e disseminação de conhecimento com vistas à formação docente articulada às demandas socioeducacionais de seu entorno. Para tanto, não se pode perder de vista a indissociabilidade de suas atividades fins: ensino, extensão e pesquisa.

Assim, cientes de que na disciplina de Libras não é possível adquirir fluência na língua, cumpre pensar a Libras como ela é: língua. Desse modo, requer-se que elaborem outras frentes de atuação dentro do espaço acadêmico. A Universidade poderia conceber a oferta regular de curso de Libras, em módulos que avançassem na aprendizagem e fluência da língua. A sua configuração deve abranger o ensino da língua sem vinculá-la à ideia de formação de professor. Neste espaço, os próprios acadêmicos teriam oportunidade de aprofundar as noções básicas tratadas em sala de aula, tratando-se, portanto, de um programa permanente aos moldes do que a Instituição já oferta em cursos de idiomas³⁹. Há a oferta de cursos de Libras com carga-horária de 40h/a ou 60h/a vinculados aos projetos de extensão dos docentes de Libras, que geralmente acontecem anualmente.

No entanto, insistimos que seria necessária uma ação mais intensificada na oferta do curso de Libras, numa perspectiva de proporcionar fluência em Libras, a longo prazo, como ocorre em outros cursos de idiomas. Trazer a Libras para o centro da discussão impõe a necessidade de torná-la pauta nas atividades e discussões internas da Instituição, tarefa inicial dos professores e TILS, mas que não deve restringir-se a eles, pois a voz precisa ser institucional. Para isso, os profissionais da área, engendrando forças e ações conjuntas, podem contribuir para alterar a situação que é recorrente nas falas dos professores de Libras: a desvalorização da Libras e dos seus docentes.

Nessa perspectiva, destacamos uma ação relevante que a instituição, através de seus professores de Libras, realizou. Foi ofertado um curso *lato sensu* em Libras modalidade EaD, pelo Núcleo de Educação a Distância NEAD-UNICENTRO/G. O curso teve início no segundo semestre de 2015 e conclusão no início de 2017, e a carga horária foi de 540h. É uma ação importante de difusão da Libras e pode, a partir da avaliação desse curso concluído, conduzir à reflexão de formas de melhorar a oferta e aparar arestas persistentes. E, mais ainda,

³⁹ PROMUL- Programa Multicultural de Línguas, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura oferta há mais de dez anos cursos de idiomas. Atualmente a estrutura oferece aulas de alemão, espanhol, português para estrangeiros, francês, inglês.

pode contribuir para se pensar a formação docente com um contínuo que se alimenta também da formação continuada.

No Plano de Desenvolvimento Institucional PDI - UNICENTRO/G 2013-2017, havia a indicação da oferta do curso de Letras/Libras no Plano de Expansão da Universidade, junto com outros cursos do Setor de Ciências Humanas, e cursos de extensão em Libras e em EaD. No entanto, não houve ação concreta nesse sentido. Sabe-se que as condições da IES do Paraná não contam com uma política de expansão, ao contrário, temos vivido a luta para manutenção de condições mínimas. Espera-se que o novo PDI, que está em fase de construção, contemple mais ações para a área e retome as que ainda não conseguiram ser realizadas. Isso necessita do envolvimento dos profissionais da área, para ocupar espaços de reflexão e ação acadêmico-profissional. A busca pela circulação da Libras dentro da Instituição deve mover e inspirar mais ações de fomento dela em projetos a longo prazo que envolvam a comunidade tanto interna quanto externa da UNICENTRO/G.

Outra ação necessária é possibilitar aos professores surdos o acesso à construção de projetos de pesquisa, pensando em cursos de pós-graduação, com aulas de português para formar pesquisadores bilíngues. Isso poderia ser feito em conjunto com outros professores surdos de outras IES, em cursos concentrados; oferecer-lhes informação sobre a construção de artigos e demais informações que permeiam esse campo da pós-graduação. Em que pese a proposição do incentivo à formação acadêmica dos docentes de Libras, ela se destaca por ser um instrumento de capital para atuação no campo acadêmico, que pode reverberar o capital simbólico e fortalecer a área para se pensar na disciplina de Libras e em outros espaços que a Libras pode ocupar dentro do campo acadêmico. Isso pode fortalecer a criação de Grupo de Pesquisa na área, o que não há até o momento na UNICENTRO/G. Estamos perdendo um espaço rico de pesquisa que certamente pode contribuir aos demais estudos em âmbito nacional.

Assim, a disciplina de Libras, na formação do pedagogo na UNICENTRO/G, se destaca pela peculiaridade das relações que envolvem os agentes. Alocada no currículo do curso por força de lei, e ao mesmo tempo tomada de responsabilidade formativa do egresso para a inclusão de surdos no ensino comum, tem se mostrado um grande desafio, em especial aos seus docentes. A pouca ou nenhuma articulação dos mesmos com o curso⁴⁰ impossibilita maiores discussões sobre a disciplina e sua contribuição para a formação do pedagogo. É

⁴⁰ Referimo-nos à participação em momentos de articulação da disciplina dentro do curso. Como exemplo, o momento atual da reestruturação curricular que está em andamento, em que a professora da disciplina não foi convidada a se envolver no processo.

lamentável que as áreas do conhecimento em um curso tenham tanta dificuldade de articulação, assim, a interdisciplinaridade mostra-se inviável e irreal.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. de A. **Relações dialógicas entre professores surdos sobre o ensino de Libras**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, - UFSCar, São Carlos, 2014.
- ALBRES, N. de A.; OLIVEIRA, S. R. N. Concepções de linguagem e seus efeitos nas comunidades surdas. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S.L. (Org.). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 2013.
- ALMEIDA, J. J F. **Libras na formação de professores: percepções de alunos e da professora**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
- ANDRÉ, M.; LUDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2004.
- ASSIS SILVA, C. A. **Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BARBERENA, C. F. R. Cultura surda: imperativo pedagógico nos discursos que circulam na Anped no período de 1990 a 2010. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36., 2013. **Anais...** Goiânia. Disponível em:
http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3377_texto.pdf. Acesso em: 12 jul. 2017.
- BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. Resolução CNE/CP nº 02, de 19 de fevereiro de 2002: **Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior**. Brasília, DF, 2002a.
- _____. **Lei Nº. 10.436**, de 24 de abril de 2002b. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2002b. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 10 out. 2016.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 5/2005. **Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Dez., 2005a.
- _____. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005b. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução 1/2006. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.** Mai., 2006.

_____. Lei nº 13005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de jun. de 2014a. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/doc/LeiPNE.pdf>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Lei nº 13.146, de 06/07/2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 10 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão Diretoria de Políticas de Educação Especial. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil - 2003 a 2016.** Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf/view>. Acesso em: 10 nov. 2017.

BRUNO, M. M. G. Políticas afirmativas para a inclusão do surdo no ensino superior: algumas reflexões sobre o acesso, a permanência e a cultura universitária. **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 232, p. 542-556, set./dez. 2011.

BISSOLI DA SILVA, C. A. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade.** Campinas: Autores Associados, 1999.

BONNEWITZ, Patrice. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia.** São Paulo: Ática, 1983.

_____. As formas de capital. In.: RICHARDSON, J. Manual de Teoria e Investigação em Sociologia da Educação. New York: Greenwood, 1986.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação.** Tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papyrus, 1996.

_____. **Questões de Sociologia.** Lisboa: Ed. Fim de Século, 2003.

_____. **Coisas ditas.** São Paulo: Brasiliense, 2004.

_____. **O Poder Simbólico.** 15.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

_____. **A Dominação Masculina: A condição feminina e a violência simbólica.** Rio de Janeiro: BestBolso, 2014.

_____. **Homo Academicus.** Luanda: Edições Pedagogo, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C.; CHAMBOREDON, J.C. **Ofício de Sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

_____. O capital social: notas provisórias. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015a.

_____. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: MICELI, S. (Org.). **A economia das trocas simbólicas**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015b.

_____. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A.; NOGUEIRA, M. A. (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015c.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRITO, F. B. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 168p. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2013.

BRITO, F. B.; NEVES, S. L. G.; XAVIER, A. N. O Movimento Surdo e sua luta pelo reconhecimento de libras e pela construção de uma política linguística no Brasil. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S.L. (Org.). **Libras em estudo: política linguística**. São Paulo: FENEIS, 2013.

CAMPELLO, A. L.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do Movimento Surdo brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR. Edição Especial, n.2, p. 71-92, 2014.

COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DE ENSINO DE PEDAGOGIA - CEEP. **Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/SESu, 1999.

CAMPOS, R. F. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professores no Brasil. In: EVANGELISTA, M. O. **Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares**. Portugal: Porto Editora, 2003.

CAMPOS, C. J. G. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev Bras Enferm.**, Brasília, v.57, n.5, p.611-4, set./out.2004.

CAPOVILLA, Fernando C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilingüismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.6, n.1, 2000.

COSTA, A. C.; STUMPF, M. R.; FREITAS, J. B.; DIMURO, G. P. **Um convite ao processamento da língua de sinais**. 2004. Disponível em: http://www.signwriting.org/archive/docs6/sw0567_BR-2004-Linguas-de-Sinais.pdf. Acesso em: 06 jan. 2017.

COSTA, O. S. **Implementação da disciplina de libras nas licenciaturas em município do interior de São Paulo**. Dissertação (Mestrado) - UFSCar, São Carlos, 2015.

CROMACK, E. M. P. da C. Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais. **Psicol. cienc. prof.** [online].v..24, n.4, p. 68-77, 2004. Disponível em:
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000400009.
 Acesso em: 23 out. 2017.

CRUZ, G. B. Teoria e prática no curso de pedagogia. Universidade Federal do Rio de Janeiro **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.149-164, 2012.

CRUZ, G. B.; AROSA, A. de C. de C. A formação do pedagogo docente no Curso de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 30-68, ago./dez. 2014. Disponível em:
<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/1124>. Acesso em: 28 fev. 2017.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Formação de professores para a Educação Inclusiva: avanços, recessos e retrocessos de cursos de Licenciatura. In: OLIVEIRA, J. P.; CRUZ, G. C.; MIURA, R. K. K.; OLIVEIRA, R. T. O. (Org.). **Perspectivas e contribuições da Educação Especial para a inclusão escolar**. Curitiba: Editora CRV, 2014.

DEPED/UNICENTRO. **Projeto Político Pedagógico**. Guarapuava, 2006.

_____. **Projeto Político Pedagógico**, Guarapuava, 2008.

DREWINSKI, J. M. de A.; GUILHERMETI, P.; PADILHA, R. C. W. O curso de Pedagogia da UNICENTRO. In: GONÇALVES, A. N.; GEHRKE, M. (Org.). **A trajetória dos 40 anos do Curso de Pedagogia da UNICENTRO**. Ijuí: Unijuí, 2016.

DUARTE, J. R. G. **Formação continuada de rede: um estudo de caso da formação de professores no município de Lagoa Santa**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação - UFMG/FaE, 2013.

DURLI, Z.; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: concepções em disputa. **Atos de Pesquisa em Educação**, FURB, v. 3, p. 1, 2008.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: didática e prática de ensino. **Revista Interdisciplinaridade**, v.1, n. 6, p. 9-17, 2015.

FELIPE, T. **A relação sintático-semântica dos verbos e seus argumentos na LIBRAS**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1998.

FENEIS. **Proposta para a elaboração de uma Política Nacional de Educação Bilíngue para Surdos**, 2012.

FERNANDES, S. **Surdez e linguagens: é possível o diálogo entre as diferenças?** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1998.

_____. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

FERNANDES, S. MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educ. rev.** [online], 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-0602014000600005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15 jan. 2017.

FERNANDES, E.; RIOS, K. R. Educação com bilingüismo para crianças surdas. Trabalho apresentado no Simpósio Educação com bilingüismo para crianças surdas. **Intercâmbio**, v.III. 1998.

FERREIRA BRITO, L. Similarities and Differences in Two Sign Languages. **Sign Language Studies**, Silver Spring, v. 13, n. 42. USA, 1984.

_____. Uma abordagem Fonológica dos Sinais da LSCB. **Espaço**: informativo técnico científico do INES. Rio de Janeiro, INES, n.1, jul./dez. 1990.

_____. **Integração Social & Educação de Surdos**. Rio de Janeiro: Babel, 1993.

_____. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

_____. **Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS**. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial, 1998. v.III (Série Atualidades pedagógicas, n.4). p. 19-64.

_____. **Legislação e a língua de sinais**. São Paulo: Ferreira e Bergoncci Consultoria e Publicações, 2003.

FOUCAULT, M. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRANCO, M. A.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

_____. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Revista Educação em Foco**, Belo Horizonte, ano 14, n. 17, p. 55-78, jul. 2011.

_____. Pedagogia, formação de professores e agora? Problemas decorrentes das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: avaliação educacional, educação à distância e tecnologias da informação e comunicação, educação profissional e tecnológica, ensino superior, políticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, 2002, n.116. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14397.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2017.

FRYDRYCH, L. A. K. **O estatuto linguístico das línguas de sinais**: a libras sob a ótica saussuriana. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

GALAS, M. C. S. S. Curso de Pedagogia no Brasil e o processo histórico do curso de licenciatura plena em pedagogia, da cidade de Parnaíba. **EDUFPI**, v. 1, 2002.

GLAT, R. **A integração social dos portadores de deficiência: uma reflexão**. 3.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

GLAT, R.; MASCARO, C. A. A. de C.; ANTUNES, K. C. V.; MARIN, M. Inclusão de pessoas com deficiência e outras necessidades especiais na escola e no trabalho. **Cadernos CIEE**, 1. ed., 2011.

GOODSON, I. La construcción social del curriculum: posibilidad y âmbitos de investigación de la historia del curriculum. **Revista de Educación**, v 295, n.I, p. 7-37, 1991.

GONÇALVES, A. N.; GEHRKE, M. (Org.). **A trajetória do 40 anos do Curso de Pedagogia da UNICENTRO**. Ijuí: Unijuí, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

GUARINELLO, A. C.; SANTANA, A. P.; FIGUEIRO, L. C.; MASSI, G.O intérprete universitário da Língua Brasileira de Sinais na cidade de Curitiba. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online], v.14, n.1, p.63-74, 2008. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000100006>. Acesso em: 03 jan. 2017.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 22, n. 2, p. 201-210, mai-ago 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2>. Acesso em: 03 jan. 2017.

HALL, S. Identidade Cultural e Diáspora. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, n.24, p.68-75, 1996.

HUMPHRIES, T. **Communicating across cultures (deaf/hearing) and language learning**. Dissertation (Doctoral) - Cincinnati, OH: Union Institute and University, 1977.

JESUS, J. **Educação bilíngue para surdos: um estudo comparativo da escola bilíngue e do atendimento educacional especializado (AEE) na escola inclusiva**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2016.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS): estudo sobre quatro crianças surdas, filhas de pais surdos**. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, 1994.

_____. **Aquisição Fonológica na Língua Brasileira de Sinais: estudo longitudinal de uma criança surda**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUCRS, 1999.

KLEIN, M. Diversidade e igualdade de oportunidades: estratégia de normalização nos movimentos sociais surdos. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (Orgs). **A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

KUENZER, A. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobranete. **Educação & Sociedade**, ano XX, n.68, Dez. 1999.

_____. Prefácio. In.: GONÇALVES, A. N.; GEHRKE, M. (Org.). **A trajetória do 40 anos do curso de pedagogia da UNICENTRO**. Ijuí: Unijuí, 2016.

KUENZER, A.; RODRIGUES, M. I de F. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII., 2006, Recife. **Anais...** Recife: Edições Bagaço, 2006.

LACERDA, C.B.F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, v.19, n.46, 1998.

_____. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: Trabalhando com sujeitos surdos. **Cadernos CEDES**, Campinas - SP, v. 50, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 jan. 2017.

_____. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos do CEDES**, Campinas, v. 26, n.69, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a04v266>. Acesso em: 06 jan. 2017.

_____. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 13, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n2/a08v13n2.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2017.

_____. **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à libras e educação de surdos. 1. ed. São Carlos - SP: Editora UFSCar, 2013.

LACERDA, C. B. F. Tradutores e intérpretes de Língua Brasileira de Sinais: formação e atuação nos espaços educacionais inclusivos. **Cadernos de Educação**, FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, 2010.

LACERDA, C. B. F.; GURGEL, T. M. do A. Perfil de tradutores-intérpretes de Libras (TILS) que atuam no Ensino Superior no Brasil. **Rev. Bras. Educ. Espec.** [online], v.17, n.3, p.481-496, 2011. ISSN 1413-6538. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382011000300009>. Acesso em: 06 jan. 2017.

LANE, H. **A máscara da benevolência**: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educ. Rev.** [online], n.17, p.153-176, 2001.

_____. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, 2006. Disponível

em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300011&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jan. 2017.

LODI, A. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**, v.39, n.1, p. 49-63, 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000100004. Acesso em: 06 jan. 2017.

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL MICHEL FOUCAULT, 7., 2011. **Anais...** São Paulo: PUC-SP, 2011.

LORENZZETTI, M. L. A inclusão do aluno surdo no ensino regular: a voz das professoras. **Revista Contra Pontos**, v.3, n.3, Itajaí/SC, set./dez. 2003. Disponível em: <http://siaiweb06.univali.br/seer/index.php/rc/article/viewFile/744/596>. Acesso em: 01 fev. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

MACIEL, M. **O curso de Pedagogia na Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO**. 2011. Disponível em: <<http://meg-li.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/historia.pdf>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

MAUGER, G. Violência Simbólica. In.: CATANI, A. M. *et al.* (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Rio de Janeiro: Autêntica Editora, 2017.

MARTINS, V. R. de O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Cadernos do CEOM**, Memória, História e Educação, Chapecó, Aragos, Ano 21, n. 28, p. 191-205, 2008. Disponível em: <http://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/161>. Acesso em: 06 jan. 2017.

_____. O acontecimento do ensino de Libras: diferenças e resistências. In: ALBRES, N. de A. (Org.). **Libras em estudo: ensino-aprendizagem**. São Paulo: FENEIS, 2012. Disponível em: <http://feneis.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Libras-em-Estudo-Ensino-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

MARTINS, H. H. T. de S. M. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n2/v30n2a07.pdf>. Acesso em: 20 set. 2017.

MARTINS, R. X.; RAMOS, R. **Metodologia de pesquisa: guia de estudos**. Lavras: UFLA, 2013.

MASSON, G. Requisitos essenciais para a atratividade e permanência na carreira docente. **Educ. Soc.**, May 25, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302017169078>. Acesso em: 10 out. 2017.

MAZZOTTA, M. J. S.; D'ANTINO, M. E. F. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saude Soc.**, São Paulo, v.20, n.2, abr./jun. 2011.

MERCADO, E. A. O significado e implicações da inserção de Libras na matriz curricular do curso de Pedagogia. In: ALBRES, N. de A. (Org.). **Libras em estudo: Ensino-aprendizagem**. São Paulo: Editora Feneis, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTEIRO, M. S. História dos movimentos dos surdos e o reconhecimento da Libras no Brasil. **Educação Temática Digital**, v. 7, n. 2, p. 279-289, 2006. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/index.php>. Acesso em: 22 jan. 2017.

MORAES, V. P.; SANTOS, A. N. Nada de nós, sem nós: a produção da cultura surda na contemporaneidade. In: ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 17., 2015, Fortaleza - CE. **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade**. Fortaleza - CE: EdUECE, 2015.

MOURA, A. F. **Acesso ao Ensino Superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio**. 2016. 107f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

NASCIMENTO, M. V. B. **Formação de intérpretes de libras e língua portuguesa: encontros de sujeitos, discursos e saberes**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, A. C. e S. G. **O direito à Libras como língua materna: um estudo sobre a política Educacional de Educação Infantil para crianças surdas na rede municipal de ensino de Curitiba**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná - UFPR, Curitiba, 2017.

NOGUEIRA, C. M. M.; NOGUEIRA, M. A. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 15-36, abr. 2002. _____. Bourdieu e a educação. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**. set-dez, , v.10, n.3, p. 257-272, 2004.

ORTIZ, R. A procura de uma sociologia da prática. In: _____. (Org.). **Pierre Bourdieu: Sociologia**. São Paulo: Ática, 2013.

PINTO, L. **Pierre Bourdieu e a teoria do mundo social**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C.B.F. (Org.). **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2014.

PEDREIRA, S. M. F. **Porque a palavra não adianta** - um estudo das relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva na perspectiva intercultural. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2006.

PEIXOTO, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad. CEDES** [online], v.26, n.69, p.205-229, 2006.

PEREIRA, T. de L. **Os desafios da implementação do ensino de Libras no Ensino Superior**. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, Ribeirão Preto, 2008.

PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.) **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERSE, E. L. **Ementas de LIBRAS nos espaços acadêmicos**: que profissionais para qual inclusão. 202f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2011.

PIZZIO, A. L.; CAMPELLO, A. R. S.; REZENDE, P. L. F.; QUADROS, R. M. de. **LIBRAS I e II**. Florianópolis, SC: UFSC, 2008 (Material didático para alunos de Letras/Libras).

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Artes Médicas. Porto Alegre. 1997.

_____. Políticas linguísticas e educação de surdos em Santa Catarina: espaço de negociação. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 26, p. 141-161, mai./ago. 2006.

_____. Estudos de línguas de sinais: uma entrevista com Ronice Müller de Quadros. **ReVEL**, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em:

<http://www.revel.inf.br/files/00787439a6207a953f6842c5eedfd23a.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2017.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos lingüísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; PATERNO, U. Políticas Linguísticas: O Impacto do Decreto 5.626 para os Surdos Brasileiros. **Espaço: Informativo técnico-científico do INES**, n. 25 v. Semestral. Rio de Janeiro: INES, 2006, jan./jun. 2006.

QUADROS, R. M.; CAMPELLO, A. R. e S. A constituição política, social e cultural da língua brasileira de sinais-Libras. In: VIEIRA-MACHADO, L. M. C; LOPES, M. C. (Org.). **Educação de Surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

RAMOS, C. R. **Libras: a língua de sinais dos surdos brasileiros**. 2007. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2017.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SACKS, O. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SANTOS, A. N. dos. **Efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil**. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2016.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1983.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas SP: Autores Associados, 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCARTEZINI, N. Introdução ao método de Pierre Bourdieu. Cadernos de Campo: **Revista de Ciências Sociais**, n.14, 2011. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/5159>>. Acesso em: 19 ago. 2016.

SCHEIBE, L. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: uma solução negociada. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 13, n.1, p.277- 292, maio/ago. 2007.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. A. A. Formação de profissionais da educação no Brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEIDL, E. Estratégia/Estratégias de Reprodução. In.: CATANI, A. M. *et al.* (Org.). **Vocabulário Bourdieu**. Rio de Janeiro: Autêntica Editora, 2017.

SETTON, M. da G. J. A Teoria do Habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, maio/jun./jul./ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n20/n20a05>>. Acesso em: 17 ago. 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, V. Educação de Surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, R.M. **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2006.

SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

_____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SOARES, R. S. **Educação bilíngue de surdos**: desafios para a formação de professores. 2013.138f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

SOUZA, R. M. de. **Que palavra te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Marins Fontes, 1998.

_____. Língua de Sinais e Escola: Consideração a partir do texto de regulamentação da língua brasileira de sinais. **ETD (Educação Temática Digital)**: Educação dos surdos e língua de sinais, v.7, n.2, 2006.

STOCK, I. **O universo do surdo**: sucessos e fracassos. Monografia - UNICENTRO, Guarapuava PR, 2006

STOKOE, W. Sign Language Structure: An outline of the visual communication systems of the American deaf. **Studies in Linguistics**, n. 8, University of Buffalo, 1960.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, n. 40, 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/676_924.pdf>. Acesso em: 10 ago 2016.

_____. **História da Educação de Surdos**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 10 ago. 2017.

STROBEL, K.; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da língua brasileira de sinais**. Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

THOMA, A. S.; KLEIN, M. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como

condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, RS, n. 36, p. 107-131, mai./ago. 2010.

UNICENTRO. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Guarapuava, 2013.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, v.20, p.121-135, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 06 set. 2017.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO



COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Av. Gen. Carlos Cavalcanti, 4.748 – CEP: 84030-900, Bloco M, Sala 12
Campus Uvaranas, Ponta Grossa. Fone: (42) 3220-3108. E-mail: seccoep@uegpr.br

PREZADO/A PROFESSOR/A

Eu, DENIELLI KENDRICK, portadora do RG 8.406.570-6, mestranda da Universidade Estadual de Ponta Grossa - Programa de Pós-Graduação em Educação, residente na Rua BENJAMIN TEIXEIRA, 484, Guarapuava-PR, estou desenvolvendo um estudo de pesquisa intitulado “O *locus* da disciplina de Libras na formação do professor”, com objetivos de: Analisar a constituição da Libras - Língua Brasileira de Sinais - como disciplina curricular obrigatória no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO; Investigar o *locus* da Libras no currículo de Pedagogia a partir da perspectiva de centralidade de formação de professores assumida pelo curso, considerando o espaço acadêmico como é um campo de lutas e poder que se exprime na hierarquia dos saberes. Nesse trabalho de investigação tenho como orientador Prof. Dr. GILMAR DE CARVALHO CRUZ do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- PR.

Você será solicitado a participar de uma entrevista. Seu nome e sua identidade serão mantidos em sigilo. Os dados coletados serão utilizados somente na pesquisa, para levantar as concepções dos docentes do curso sobre a centralidade na formação dos pedagogos da Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR.

As entrevistas serão agendadas conforme possibilidade de horário dos participantes que se disponibilizarem e assinarem o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento).

Riscos e benefícios: não há existência de riscos, tendo em vista que a pesquisa não é de natureza experimental, mas de caráter heurístico. Não haverá exposição da identidade dos participantes entrevistados. Quanto aos benefícios, você estará colaborando para refletirmos sobre o curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste/PR, a formação de professores e a disciplina de Libras, nesse contexto.

Sua participação é voluntária e você tem o direito de não aceitar e se recusar a participar a qualquer momento, sem nenhuma restrição ou punição. Sua identidade será preservada em todas as informações publicadas e escritas.

Informo que o/a Sr./a tem garantia pleno de acesso e esclarecimento de possíveis dúvidas. Caso tenha alguma dúvida sobre a ética na pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (COEP) na Av. Carlos Cavalcanti, 4.748- BLOCO M- Sala 100- Campus Universitário CEP:84030-900- Ponta Grossa-PR, e pelo telefone 42 3220-3108, horário de atendimento de segunda a sexta das 8h às 12h.

O/a Sr./a tem o direito de ser mantido/a informado/a sobre os resultados da pesquisa, e caso seja solicitado darei todas as informações requeridas.

Eu me comprometo em utilizar esses documentos somente para aprofundamento de pesquisa e os resultados poderão ser veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas, livro e/ou encontros científicos e congressos.

Abaixo está o termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado dúvida. Agradeço desde já a atenção dispensada, qualquer dúvida sobre a pesquisa entre contato pelo e-mail: deniellik@yahoo.com.br ou telefone 42 9917-4225.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

RG _____ Fone: _____

Endereço: _____

Data: ____/____/____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO

Mediante os termos que li ou que foram lidos para mim, acredito estar plenamente informado e consciente quanto ao que descreve o estudo: “O *locus* da disciplina de Libras na formação do professor”.

Comuniquei a mestrandia DENIELLI KENDRICK, a minha decisão de participar dessa pesquisa, livre e voluntariamente. Ficou claramente expresso e entendido quais são os desígnios da pesquisa, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

E ainda, de que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e direitos de esclarecer minhas dúvidas a qualquer instante. Entendo que minha identidade permanecerá confidencial e que posso sair do estudo a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade, prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Nestes termos de consentimento, fica livre e esclarecida qualquer dúvida. E que, será acordado em duas vias, sendo uma de posse do entrevistado(a) e outro do pesquisador.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador responsável

RG _____

Fone: _____

Endereço: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE B

QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES DO DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

Mestranda: Denielli Kendrick

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

ENTREVISTA COM DOCENTES DO DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA/UNICENTRO-GUARAPUAVA/PR.

1. Dados pessoais:

Formação:

Tempo de atuação no curso de Pedagogia/UNICENTRO:

Disciplina/s ministradas no ano de 2016:

Vínculo institucional:

2. Docência e gestão escolar se destacam como foco do curso, quais são as proporções de cada uma dessas áreas dentro do curso?

3. Qual o perfil de professor que se pretende formar no curso de licenciatura em Pedagogia da UNICENTRO?

4. A partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, 2006*, muda-se o modelo que formava o pedagogo com características de especialista, em habilitações, por uma formação que busca oferecer uma formação mais plural em diversas áreas do conhecimento. Nos quatro anos de formação em que medida é possível aprofundar todos os conhecimentos junto aos licenciandos?

5. Ao pensar na construção da matriz curricular do curso, você acredita que há áreas do conhecimento que garantem maior espaço no currículo? Se isso corresponde à realidade, quais são os possíveis motivos?

6. O Departamento passa por reformulação do PPP. Quais são as principais alterações discutidas pelos professores e no que se centram as mudanças estimadas?

7. Sem tratar da disciplina de Libras (língua brasileira de sinais) em suas especificidades, mas na busca de compreendê-la a partir de sua inserção nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura, cabe contextualizar que a partir do ano de 2005 com o decreto federal 5.626 determinou-se que a Libras obrigatoriamente se institui como uma disciplina curricular. No curso de Pedagogia/UNICENTRO a disciplina é ofertada no 1º ano com 68h/a.

Nesse sentido, em que medida a inclusão de uma disciplina, por força de lei pode contribuir para a formação que se espera do pedagogo e na sua articulação às demais disciplinas?

APÊNDICE C
QUESTÕES NORTEADORAS PARA ENTREVISTA COM OS DOCENTES DA
DISCIPLINA DE LIBRAS



Programa de Pós-Graduação
em Educação
Mestrado e Doutorado

Mestranda: Denielli Kendrick

Orientador: Prof. Dr. Gilmar de Carvalho Cruz

ENTREVISTA COM DOCENTES DA DISCIPLINA DE LIBRAS/UNICENTRO

1. Dados pessoais:

Formação:

Tempo de atuação na UNICENTRO:

Disciplina/s ministradas no ano de 2016:

Vínculo institucional:

2. Como você avalia sua experiência como docente de Libras, na Instituição?

3. A disciplina de Libras, em sua Ementa contempla vários aspectos da educação de surdos e não apenas a questão do ensino da língua. É possível tratar todos os assuntos e ensinar o básico da Libras?

4. Qual deve ser o foco principal de ensino, na disciplina de Libras na formação do pedagogo?

5. A carga horária disponibilizada para a disciplina é pertinente com o que se pretende ensinar?

6. Qual espaço que a disciplina ocupa dentro do Currículo, acredita que há valorização da disciplina e de seus docentes?

7. Qual a responsabilidade da disciplina na formação do pedagogo?

8. Como avalia a prioridade em ser surdo para atuar com professor de Libras, conforme Decreto 5.626/05?

ANEXOS

ANEXO A
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO CURSO DE PEDAGOGIA- 2008.

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE PRÓ- REITORIA DE
GRADUAÇÃO
SETOR CONHECIMENTO CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA**

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
CURSO DE PEDAGOGIA – DOCÊNCIA E GESTÃO EDUCACIONAL**

**GUARAPUAVA
MAIO DE 2008**

UNICENTRO
- PROJETO PEDAGÓGICO-

FORMULÁRIO 11

CURRÍCULO PLENO – MATRIZ CURRICULAR
CURSO: PEDAGOGIA

DISCIPLINAS	1ª	2ª	3ª	4ª	TOTAL
Fundamentos Filosóficos da Educação	3				102
Fundamentos Históricos da Educação	3				102
Introdução à Pedagogia: organização do trabalho pedagógico	2				68
Psicologia da Educação I	3				102
Sociologia da Educação I	3				102
Teoria e metodologia da educação física	2				68
Noções de Língua brasileira de Sinais – LIBRAS *	2				68
Novas Tecnologias Aplicadas à Educação	2				68
Fundamentos da educação infantil	3				102
Metodologia da educação infantil		3			102
Fundamentos Filosóficos da Educação Brasileira		3			102
História da Educação no Brasil		3			102
Teoria e metodologia da alfabetização		4			136
Psicologia da Educação II		3			102
Sociologia da Educação II		3			102
Didática		4			136
Pesquisa em Educação I		2			68
Teoria e Metodologia da Língua Portuguesa			2		68
Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências naturais e Matemática			4		136
Teoria e Metodologia do Ensino da Geografia e Matemática			4		136
Teoria e Metodologia do Ensino da Arte			2		68
Pesquisa em Educação II			2		68
Políticas Educacionais, Org. e Funcionamento da Educação Básica			4		136
Estágio Supervisionado nos Anos Iniciais do Ens. Fundamental**			4		68
Estágio Supervisionado na educação infantil*			4		68
Gestão nas Instituições Escolares e Não Escolares			3		102
Currículo da educação básica				3	102
Planejamento e Avaliação				3	102
Estágio Supervisionado nas disciplinas pedagógicas do ensino médio				3	102
Fundamentos na Educação Especial/ Inclusiva				4	136

Pesquisa em Educação III -Trabalho de Conclusão de Curso				2	68
Educação de jovens e adultos				2	68
Estágio Supervisionado em Gestão nas instituições escolares e não escolares				4	136
SUBTOTAL	23	25	25	21	3196
SUBTOTAL Hora-relógio					2663
Estágio Supervisionado					350

*Decreto n ° 5.626 de 22/12/2005. ** Disciplinas semestrais

CATEGORIZAÇÃO DE DISCIPLINAS DO CURRÍCULO PLENO

Disciplinas obrigatórias de formação básica

Departamento	Disciplina	Carga horária			
Pedagogia	Fundamentos Filosóficos da Educação	3			102
Pedagogia	Fundamentos Históricos da Educação	3			102
Pedagogia	Psicologia da Educação I	3			102
Pedagogia	Sociologia da Educação I	3			102
Pedagogia	Fundamentos Filosóficos da Educação Brasileira		3		102
Pedagogia	História da Educação no Brasil		3		102
Pedagogia	Psicologia da Educação II		3		102
Pedagogia	Sociologia da Educação II		3		102
Pedagogia	Pesquisa em Educação I		2		68
Pedagogia	Pesquisa em Educação II			2	68
Pedagogia	Pesquisa em Educação III - TCC			2	68
Pedagogia	Teoria e Metodologia da Educação Especial e Inclusiva			4	136
Pedagogia	Fundamentos da educação infantil	3			102

Disciplinas obrigatórias complementares

Departamento	Disciplina	Carga horária	
Pedagogia	Novas Tecnologias Aplicadas à Educação	2	68
Pedagogia	Currículo da educação básica	3	102
Pedagogia	Políticas Educacionais, Org. e Funcionamento da Educação Básica	4	136
Pedagogia	Noções de língua brasileira de sinais - Libras	2	68
Pedagogia	Planejamento e avaliação	3	102

Disciplinas obrigatórias profissionalizantes			
Departamento	Disciplina	Carga horária	
Pedagogia	Introdução à Pedagogia: organização do trabalho pedagógico	2	68
Pedagogia	Teoria e Metodologia da Alfabetização	4	136
Pedagogia	Teoria e Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	2	68
Pedagogia	Teoria e Metodologia do Ensino de Ciências Naturais e Matemática	4	136
Pedagogia	Metodologia da educação infantil	3	102
Pedagogia	Teoria e Metodologia do Ensino da Geografia e História	4	136
Pedagogia	Didática	4	136
Pedagogia	Educação de jovens e adultos	2	68
Pedagogia	Estágio supervisionado na educação infantil	4	68
Pedagogia	Estágio Supervisionado nos anos iniciais Teoria e Metodologia da Educação Física	4	68
Pedagogia	Teoria e Metodologia do Ensino da Arte	2	68
Pedagogia	Estágio Supervisionado nas disciplinas pedagógicas do ensino médio	3	102
Pedagogia	Estágio Supervisionado em gestão nas instituições escolares e não escolares	4	136
Pedagogia	Gestão nas Instituições Escolares e Não Escolares	3	102

EMENTÁRIO

DISCIPLINAS DA PRIMEIRA SÉRIE

Fundamentos filosóficos da educação – 3 aulas

Reflexão filosófica sobre a educação nas suas dimensões históricas, sociais e culturais estabelecendo as relações entre filosofia e educação.

Fundamentos históricos da educação – 3 aulas

Análise da história da educação focalizando as instituições educacionais, as práticas educativas e o pensamento pedagógico articulados com os desafios políticos, econômicos e culturais das diferentes sociedades.

Introdução à Pedagogia: organização do trabalho pedagógico - 2 aulas

Estudo sobre a natureza epistemológica da Pedagogia. Análise do histórico e da organização do Curso de Pedagogia. Exame das Diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia. A organização do trabalho pedagógico nos níveis e modalidades de ensino da educação básica a partir da elaboração do projeto Político Pedagógico. Formação do pedagogo e suas possibilidades de atuação profissional em espaços não escolares.

Psicologia da Educação I – 3 aulas

Análise histórica da relação entre Psicologia e Educação. Principais abordagens e focos da Psicologia da Educação/Escolar utilizados na Educação Brasileira.

Sociologia da educação I – 3 aulas

Contexto histórico do surgimento da sociologia. Os clássicos da sociologia: Marx, Weber e Durkheim e suas contribuições para a educação. A sociologia contemporânea e a educação: a

sociologia da educação francesa, a pedagogia socialista e a pedagogia liberal.

Noções de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – 2 aulas

Retrospectiva histórica sobre os surdos, sua cultura, sua identidade, conquistas legais em âmbito internacional e nacional e a legitimação de Libras como língua oficial dos surdos no Brasil. O ensino de Libras em contexto. Noção básica de aspectos lingüísticos de Libras.

Teoria e Metodologia da Educação Física - 2 aulas

Contextualização histórico-social da disciplina de Educação Física na educação brasileira. Concepções para o ensino da educação física e cultura corporal. Análise dos conteúdos mínimos para o ensino da educação física, tratados a partir de uma visão da totalidade.

Novas Tecnologias Aplicadas à Educação – 2 aulas

Ambientes informatizados de aprendizagem: o papel da escola e do professor no processo de ensino-aprendizagem. Organização de atividades para a prática pedagógica utilizando o computador.

Fundamentos da educação infantil – 3 aulas

Abordagens das concepções de infância e criança na perspectiva histórica, social e cultural. História da infância e da educação infantil no Brasil. Políticas de atendimento e legislação para a criança de 0 a 5 anos no Brasil. A educação infantil nos espaços não-escolares.

DISCIPLINAS DA SEGUNDA SÉRIE

Metodologia da educação infantil– 3 aulas

Análise da organização e estudo do cotidiano na educação infantil, contemplando as diferenças e especificidades do trabalho com crianças de 0 a 3 anos e de 4 e 5 anos: tempo; espaço, linguagens expressivas (corporal, plástica, musical e verbal). Estudos dos instrumentos da prática pedagógica: planejamento, registro e avaliação.

Fundamentos filosóficos educação brasileira – 3 aulas

Estudo das principais tendências do pensamento pedagógico a partir da contribuição dos educadores brasileiros contemporâneos.

História da educação no Brasil - 3 aulas

Análise histórica da educação brasileira do contexto colonial até a atualidade focalizando as instituições educacionais, as práticas educativas e o pensamento pedagógico articulados com os desafios políticos, econômicos e culturais da sociedade.

Teoria e metodologia da alfabetização – 4 aulas

Estudo da aquisição da leitura e da escrita como processo de alfabetização na perspectiva do letramento. Tendências epistemológicas e respectivas concepções de língua, de linguagem, de ensino e de aprendizagem, e sua relação com a prática pedagógica no ensino de língua materna. Os aspectos cognitivos do sujeito, considerando-se fatores psicológicos, sociais e culturais envolvidos no processo de alfabetização. O texto como unidade de sentido em práticas de fala, leitura e escrita. Alternativas metodológicas de ensino da leitura e da escrita na perspectiva interacionista. Exercícios de análise linguística em classes de alfabetização. O ensino na perspectiva da prevenção de dificuldades de aprendizagem.

Psicologia da Educação II – 3 aulas

Apresentação das teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento: convergências e

divergências epistemológicas. Fases do desenvolvimento humano e suas implicações educacionais. Dificuldades de aprendizagem e fracasso escolar.

Sociologia da educação II – 3 aulas

Estudo da sociedade brasileira e as interfaces com a educação em cada período histórico. Padrões de acumulação capitalista: a passagem do modelo taylorista-fordista para acumulação flexível. Educação e neoliberalismo. O trabalho como princípio educativo. Família e escolaridade. As abordagens sociológicas contemporâneas sobre o sucesso e o fracasso escolar.

Didática – 4 aulas

O campo da didática na pedagogia. A forma e o conteúdo do processo de ensino e aprendizagem. Tendências pedagógicas na educação brasileira. Elementos constitutivos do processo didático: avaliação, objetivos e planejamento do ensino. A relação entre professor, aluno e conhecimento. Técnicas de ensino.

Pesquisa em Educação I – 2 aulas

Introdução à metodologia científica. Fundamentos teórico-metodológicos das abordagens de pesquisa educacional. Definição e estudo inicial do objeto de pesquisa.