MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS
DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO ONLINE
CURSO DE PEDAGOGIA BILÍNGUE

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BILÍNGUE: UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA BILÍNGUE EAD DO INES/UFRGS

NATÁLIA OSVALD MÜLLER

Porto Alegre
Junho/2026

NATÁLIA OSVALD MÜLLER

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BILÍNGUE: UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA BILÍNGUE EAD DO INES/UFRGS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Educação Online do Instituto Nacional de Educação de Surdos – Polo UFRGS, como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagogia Bilíngue.
Orientador(a): Prof. Dr. Vinicius Martins Flores

Porto Alegre
Junho/2026

Ficha catalográfica

M958f Müller, Natália Osvald.
Formação do pedagogo bilíngue: uma análise do projeto pedagógico do curso de Pedagogia Bilíngue EAD do INES/UFRGS / Natália Osvald Müller. — 2026.
42 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Vinícius Martins Flores.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)—Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2026.

1. Educação bilíngue. 2. Pedagogia bilíngue. 3. Formação de professores. I. Flores, Vinícius Martins. II. Título.

CDD 371.912

NATÁLIA OSVALD MÜLLER

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO BILÍNGUE: UMA ANÁLISE DO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA BILÍNGUE EAD DO INES/UFRGS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Núcleo de Educação Online do Instituto Nacional de Educação de Surdos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Pedagogia Bilíngue.
Orientador(a): Prof. Dr. Vinicius Martins Flores

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vinicius Martins Flores (UFRGS)

_____

Prof. Dr. Sandro Rodrigues da Fonseca (UFRGS)

_____

Prof. Drª. Liliane Ferrari Giordani (UFRGS)

_____

Esp. Tatiana de Barros (UFRGS)

Aprovada em 30/06/2026

DEDICATÓRIA

A todos que resistem e seguem lutando por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

AGRADECIMENTOS

A elaboração deste trabalho de conclusão de curso finaliza minha trajetória como graduanda em Pedagogia Bilíngue. E a chegada deste momento me lembra o caminho que percorri até aqui. Conhecimento não se faz sozinho. É uma construção coletiva e, nesta construção, tive a sorte de contar com pessoas incríveis a quem não poderia deixar de agradecer, embora seja impossível nomear todas as pessoas que fizeram parte desta caminhada.

À minha família, deixo a minha profunda gratidão. Sou grata pelos valores que me foram passados, pelo amor constante, pela força que me dão, por acreditarem em mim e por sempre incentivarem os meus estudos. Vocês são a base e a força para eu seguir.

À minha companheira, Bianca, obrigada por caminhar ao meu lado e por ser a minha grande parceira de vida. Sou muito feliz com a vida que dividimos.

Sou fruto e defensora convicta do ensino público, gratuito e de qualidade. Esse olhar apaixonado pelo ensino começou cedo, e sou imensamente grata à minha dinda, Marisa Osvald, por ser minha primeira grande referência do que significa ser professora. Agradeço ao Instituto Federal Sul-Rio-Grandense (IFSul - Campus Camaquã), ao INES e à UFRGS por serem espaços de acolhimento e transformação. De maneira muito especial, agradeço às professoras Ana Maria Geller e Vera Haas, que marcaram profundamente minha trajetória como estudante e foram essenciais para a minha formação, ensinando-me sobre o valor do afeto e do laço humano na educação.

Ao meu orientador, Vinícius Flores, a minha imensa gratidão por ter feito tanto por mim ao longo deste processo. Agradeço por ter me guiado neste vasto mar de referenciais teóricos e por ter me ajudado a encontrar um caminho para dar vida a esta pesquisa.

À banca avaliadora, composta por Sandro Fonseca, Liliane Giordani e Tatiane de Barros, expresso o meu reconhecimento e gratidão por disponibilizarem o seu tempo e conhecimento para contribuir com a minha formação.

Aos meus amigos, agradeço por me entenderem e me acolherem, por estarem sempre comigo, mesmo distantes, por me fazerem rir e por toda essa linda parceria.

Aos que me guiaram pelos caminhos teóricos e àqueles que me ensinaram no caminhar diário, na escuta e no olhar sensível sobre resiliência, empatia e o valor das trocas, compartilhando a vida em suas mais ricas nuances com afeto, paciência e coragem: a cada um de vocês, deixo aqui o meu reconhecimento.

"Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo." ***Paulo Freire***

RESUMO

O objeto deste estudo é a estrutura da proposta formativa do curso de Pedagogia Bilíngue EaD do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), tomando como documento central o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2019. A pesquisa foi desenvolvida no polo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e parte da constatação de que, apesar dos avanços legislativos na educação bilíngue para surdos no Brasil, ainda há lacunas significativas na formação de profissionais qualificados para atuar nesse contexto. O objetivo geral é analisar como o curso de Pedagogia Bilíngue EaD do INES estrutura sua proposta formativa, tendo como documento central o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2019. Os objetivos específicos são: (I) identificar a concepção de bilinguismo, de sujeito surdo e de pedagogo bilíngue que orienta o curso; (II) mapear os componentes curriculares e as diretrizes de estágio voltados à formação bilíngue; e (III) analisar a articulação entre os fundamentos teóricos declarados e a estrutura curricular proposta. A abordagem é qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica e pesquisa documental, tendo como corpus o PPC, a Matriz Curricular, o Ementário e o Manual de Estágio do curso, complementados por dados do Censo Escolar de 2024 e do Saeb 2021. Os resultados indicam que o curso representa um avanço na formação de pedagogos bilíngues, com base teórica sólida orientada pelo multilinguismo, pela interculturalidade e pela educação freiriana. Contudo, identificam-se tensões entre o que o PPC declara e o que a estrutura curricular efetivamente garante, sobretudo para os alunos ouvintes: (I) a Libras é tratada principalmente como disciplina, sem transversalidade no percurso formativo; (II) os estágios podem ser cumpridos sem contato com a comunidade surda e sem uso da Libras como língua de instrução; e (III) há ausência de disciplinas dedicadas à Escrita de Sinais e aprofundamento insuficiente em Educação Especial. Conclui-se que o curso cumpre um papel social relevante, mas carece de ajustes estruturais para que seus objetivos declarados se tornem de fato alcançáveis.

Palavras-chave: educação bilíngue; pedagogia bilíngue; formação de professores; Libras; surdez.

RESUMO EM LIBRAS

Link do vídeo: https://shre.ink/resumoemlibras

Ou

ABSTRACT

The focus of this study is the structure of the educational proposal of the Distance Learning Bilingual Pedagogy Program at the National Institute of Deaf Education (Instituto Nacional de Educação de Surdos, INES), with the 2019 Pedagogical Course Project (Projeto Pedagógico do Curso, PPC) as the central document.The research was conducted at the Federal University of Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS) hub and is grounded in the observation that, despite recent legislative advances in bilingual education for deaf students in Brazil, significant gaps remain in the preparation of qualified professionals to work in this field. The general objective is to analyze how the Distance Learning Bilingual Pedagogy Program at INES structures its educational proposal, with the 2019 PPC as the central document. The specific objectives are: (I) to identify the conceptions of bilingualism, deaf subjectivity, and bilingual pedagogy that guide the program; (II) to map the curricular components and practicum guidelines oriented toward bilingual teacher preparation; and (III) to analyze the alignment between the theoretical foundations declared in the PPC and the curricular structure proposed. The study adopts a qualitative approach, drawing on bibliographic and documentary research. The corpus comprises the PPC, the Curriculum Matrix, the Course Syllabus Catalog, and the Practicum Handbook, supplemented by data from the 2024 School Census and the 2021 Basic Education Assessment System (Sistema de Avaliação da Educação Básica, Saeb). The findings indicate that the program represents a meaningful step forward in bilingual teacher education, grounded in a solid theoretical framework informed by multilingualism, interculturality, and Freirean pedagogy. However, tensions are identified between what the PPC declares and what the curricular structure effectively ensures, particularly for hearing students: (I) Brazilian Sign Language (Libras) is treated primarily as a subject area, without transversal integration throughout the program; (II) practicums may be completed without contact with the deaf community and without the use of Libras as a language of instruction; and (III) there are no courses dedicated to Sign Writing, and coverage of Special Education remains insufficient. The study concludes that the program fulfills a relevant social role, but requires structural adjustments to make its stated objectives genuinely attainable.

Keywords: bilingual education; bilingual pedagogy; teacher education; Brazilian Sign Language; deafness.

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DESU - Departamento de Ensino Superior

EaD - Educação a Distância

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

L1 - Primeira Língua

L2 - Segunda Língua

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

MEC - Ministério da Educação

PCD - Pessoa com Deficiência

PNE - Plano Nacional de Educação

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SERES/MEC - Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UEPA - Universidade do Estado do Pará

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFGD - Universidade Federal de Grande Dourados

UFG - Universidade Federal de Goiás

UFLA - Universidade Federal de Lavras

UFPB - Universidade Federal da Paraíba

UFPR - Universidade Federal do Paraná

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 14

INTRODUÇÃO 15

2. REFERENCIAL TEÓRICO 17

2.1 O SURDO E A LÍNGUA DE SINAIS 18

2.2 BILINGUISMO 19

2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE 20

2.4 FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS BILÍNGUES 22

2.5 A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO BILÍNGUE NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE 24

2.6 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGIA BILÍNGUE DO INES 25

3 METODOLOGIA 28

3.1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS 28

3.2 FONTES E CORPUS DOCUMENTAL 28

3.3 CATEGORIA DE ANÁLISE 29

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE 29

4. RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS 30

4.1 A ESTRUTURA CURRICULAR E O FUNCIONAMENTO DO CURSO 30

4.2 A LIBRAS NO CURRÍCULO: ENTRE O OBJETIVO DECLARADO E A PRÁTICA FORMATIVA 31

4.3 A ASSIMETRIA ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA E LIBRAS 33

4.4 OS ESTÁGIOS E A FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA BILÍNGUE 34

4.5 O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO 35

4.6 O PERFIL DO EGRESSO 36

CONSIDERAÇÕES FINAIS 38

APRESENTAÇÃO

O interesse pelo tema surgiu a partir das experiências vividas ao longo da minha formação no curso de Pedagogia Bilíngue, do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e do contato com os estudos sobre educação bilíngue desenvolvidos nesse percurso. A observação da carência de profissionais qualificados e de sistemas de ensino organizados para atender às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda suscitou o questionamento sobre como o curso do INES estrutura sua proposta de formação de pedagogos bilíngues e se essa proposta atende às demandas desse campo. Este trabalho parte, portanto, da necessidade de contribuir para o debate sobre a formação docente na área da educação bilíngue, tomando o Projeto Pedagógico do Curso como documento central de análise.

INTRODUÇÃO

A educação bilíngue para surdos no Brasil enfrenta um desafio formativo central: a insuficiência de pedagogos qualificados para atuar com as especificidades linguísticas e culturais dessa comunidade. Esse cenário se agrava diante da carência de profissionais qualificados para atender às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos, o que torna indispensável analisar os processos formativos existentes.

Este trabalho volta-se para a formação inicial de professores, com o objetivo de analisar como o curso de Pedagogia Bilíngue EaD do INES estrutura sua proposta formativa, tendo como documento central o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2019. A relevância da pesquisa reside na identificação de avanços e lacunas na proposta formativa do curso, com vistas a oferecer contribuições para o aprimoramento da formação docente na área e para a consolidação da educação bilíngue no país.

Uma das principais referências na área de educação de surdos no Brasil é o INES, a primeira e, por muito tempo, a única instituição no país dedicada ao ensino de surdos. O Instituto tem atuação que ultrapassa o espaço escolar, tendo participado do processo de desenvolvimento, disseminação e oficialização da língua de sinais utilizada no país (INES, 2019). Além disso, o INES é pioneiro na América Latina no ensino superior bilíngue de Pedagogia, o que reforça a relevância de analisar como estrutura a formação de seus egressos.

Considerando essa posição do INES no cenário nacional, este trabalho analisa o processo de formação dos pedagogos bilíngues a partir do principal documento que orienta a estrutura e a filosofia do curso: o Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Esse documento é obrigatório em todas as graduações brasileiras e detalha não apenas o que o curso se propõe, mas também sua matriz curricular, suas ementas, assim como os fundamentos teóricos, as diretrizes para as práticas de estágio e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), além de apresentar o perfil do egresso.

Assim, este trabalho busca identificar quais elementos da grade curricular, do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) e das práticas de estágio contribuem efetivamente para a construção da identidade e da competência do pedagogo bilíngue. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos. O objetivo geral é analisar como o processo de formação bilíngue proposto pelo curso de Pedagogia Bilíngue EaD do INES estrutura sua proposta formativa, tendo como documento central o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2019. Os objetivos específicos são: (I) identificar a concepção de bilinguismo, de sujeito surdo e de pedagogo bilíngue que norteiam o projeto pedagógico do curso; (II) mapear os componentes

curriculares e as diretrizes de estágio e as práticas que visam à formação bilíngue; e (III) analisar a articulação entre os fundamentos teóricos declarados no PPC e a estrutura curricular proposta.

O trabalho está organizado da seguinte forma: o segundo capítulo apresenta o referencial teórico, abordando a concepção de sujeito surdo, bilinguismo e educação bilíngue, a formação de pedagogos bilíngues e a trajetória do curso do INES; o terceiro capítulo descreve a metodologia adotada; o quarto capítulo apresenta os resultados e a análise dos documentos institucionais; e, por fim, são apresentadas as considerações finais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva da educação bilíngue para o ensino de alunos surdos é relativamente recente, resultante de um processo histórico de lutas e conquistas sociais. Apesar de ser mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a educação bilíngue foi reconhecida oficialmente como modalidade independente apenas em 2021, pela Lei 14.191/2021.

Um marco importante da história da comunidade surda, que foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, aconteceu há 24 anos, pela Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002), regulamentada em 2005 pelo Decreto 5.626/2005 (Brasil, 2005). Mesmo sendo evidente que houve grandes avanços nas últimas décadas, esta modalidade ainda está em fase de consolidação e há muitas lacunas na legislação que carecem de estudos.

Não se pode desconsiderar que a história da educação de surdos é marcada por um longo período de prevalência do oralismo e da comunicação total como abordagens de ensino, desconsiderando a língua de sinais como língua de instrução. Esse processo tem como marco central o Congresso de Milão de 1880, evento que deliberou pela adoção do método oral puro e pela proibição do uso das línguas de sinais nos ambientes escolares (SKLIAR, 1997; GOLDFELD, 2002)Além disso, quando falamos sobre surdos ainda é muito presente a visão clínica e terapêutica da surdez, modelo que desconsidera o surdo como um indivíduo com identidade, língua, experiências e comunidade, mas o vê como uma pessoa com um problema a ser "corrigido". Nessa perspectiva da surdez como ausência, buscam-se formas de enquadrá-la na lógica ouvintista, recorrendo a procedimentos e metodologias que aproximem o sujeito surdo do ideal ouvinte. Conforme aponta Bonatti e Flores (2017), a surdez não pode ser entendida apenas como uma deficiência medida pelo grau de resto auditivo, mas precisa ser compreendida como parte constitutiva do sujeito, o que exige conhecer a sua identidade.

Essas concepções em relação à surdez, ao sujeito surdo, à língua, à cultura e à linguagem utilizada produzem diversas práticas de ensino com propostas e metodologias divergentes. Nesse sentido, ainda há um longo caminho para ressignificar o sujeito surdo como bilíngue.

2.1 O SURDO E A LÍNGUA DE SINAIS

Considerando a definição trazida no Decreto 5.626/2005, "considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de

experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras". Corroborando isso, Fernandes (2016) afirma que a presença de uma língua é condição para que a identidade e a cultura surda se configurem, uma vez que é por meio dela que o sujeito surdo organiza seu pensamento, interage socialmente e constrói conhecimento.

Nessa perspectiva, o direito a ser educado em uma língua preferencial e patrimonial das comunidades surdas brasileiras é apenas o primeiro passo em direção à educação em Libras, não se limita ao acesso linguístico, mas abrange condições para que os surdos desenvolvam suas potencialidades na aquisição de uma primeira língua, na construção de identidade com seus pares, na participação no debate linguístico e educacional, à vida comunitária e no desenvolvimento de processos específicos de aprendizagem e produção cultural construídos histórica e socialmente pelas comunidades surdas brasileiras. (INES, 2019, p. 13).

A Lei nº 10.436/2002 reconhece a Libras como língua da comunidade surda e delibera também sobre sua inclusão da Libras como obrigatória em alguns cursos superiores, como Pedagogia e licenciaturas, além de garantir seu uso e difusão da mesma, definindo-a como "a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundo de comunidades de pessoas surdas do Brasil" (Brasil, 2002). As línguas de sinais são, portanto, sistemas linguísticos complexos, compostos por aspectos sintáticos, morfológicos, semânticos e fonológicos próprios, não sendo uma linguagem nem a transliteração da língua oral, mas um aspecto cultural da comunidade surda capaz de atribuir identidade, pois, conforme Fernandes (2016), a língua é adquirida pelas interações sociais e culturais e é por meio dela que se constitui a identidade do surdo.

O PPC do curso posiciona o uso da língua como questão que ultrapassa o campo linguístico, articulando-o a relações de poder. São essas relações que determinam o estatuto majoritário ou minoritário de uma língua e que, historicamente, resultaram na subjugação e na assimilação forçada de comunidades linguísticas minoritárias, chegando, inclusive, à proibição do uso de suas línguas (INES, 2019). Essa perspectiva é relevante para compreender a situação da Libras no Brasil, uma língua de minoria cujos direitos linguísticos foram conquistados ao longo de um processo histórico de lutas da comunidade surda (Da Silva, 2017; Brito, 2013).

2.2 BILINGUISMO

Apesar de o bilinguismo ser um tema amplamente abordado nos estudos de linguística, trata-se de um conceito complexo sem uma definição única e consensual. A concepção do que significa ser bilíngue pode variar de acordo com a vertente teórica adotada, pois há inúmeros critérios possíveis para defini-lo. Existem diferentes tipos de bilinguismo, influenciados por fatores, como: o contexto de uso, a finalidade comunicativa, a modalidade, o grau de proficiência e a função que cada língua desempenha (Flores, 2015). Flores (2023) aponta que o bilinguismo não pode ser compreendido de forma uniforme entre as diferentes linhas de pesquisa, sendo necessário reconhecer a pluralidade de entendimentos e conceitos que emergem sobre o tema ao longo das décadas de investigação, o que é especialmente relevante quando se trata do bilinguismo surdo.

O sujeito bilíngue representa não apenas o encontro de duas línguas, mas também de culturas e de todos os seus contextos (Zimmer; Finger; Scherer, 2008). Esse encontro impacta diretamente a formação subjetiva e identitária dos surdos, pois cada sujeito surdo é único: sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais compartilhadas ao longo de sua vida, sendo decisivos fatores como o grau e a origem da surdez, o fato de os pais serem ou não surdos, a sensibilidade dos pais e educadores para as necessidades de comunicação do surdo e as políticas públicas de educação e saúde (Fernandes, 2002 apud Mazzo; Favorito, 2023).

O bilinguismo por distintas perspectivas, percebemos que ele não se limita, portanto, à simples coexistência de duas línguas (Zimmer; Finger; Scherer, 2008). Ele também se manifesta de maneiras variadas conforme as modalidades linguísticas envolvidas, o que dá origem ao conceito de bilinguismo bimodal.

Pensar em bimodalismo é resgatar o conceito de modalidade de língua, que seria a forma como ocorre a comunicação de determinada língua. Segundo Swanwick (2000 apud Flores, 2015), existem três modalidades de língua presentes nos estudos de bilinguismo: a (a) modalidade oral-auditiva, também conhecida como modalidade oral, que engloba as línguas orais; a (b) modalidade visual-gráfica, que se refere ao registro escrito da língua; e a (c) modalidade visuo-espacial, que se refere às línguas de sinais. O bilinguismo, portanto, esse pode ser unimodal, quando se utiliza uma única modalidade de língua, ou bimodal, quando um indivíduo utiliza línguas de modalidades diferentes, sendo uma língua na modalidade oral-auditiva e a outra na modalidade visuo-espacial (Cruz; Finger, 2013; Flores, 2015).

No campo da educação de surdos, o bilinguismo bimodal tem um papel central, sendo concebido como o uso da língua de sinais como primeira língua (L1) e da língua majoritária, no caso do Brasil o português, na modalidade escrita como segunda língua (L2). Flores (2023) destaca que a Lei de Libras, Lei Federal nº 10.436/2002, estabelece que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa, o que implica que à comunidade surda brasileira é obrigatoriamente exigido o aprendizado do português escrito, tornando os surdos, pela força da lei, bilíngues bimodais. O bilinguismo bimodal não é, portanto, apenas uma abordagem pedagógica, mas uma condição legal e linguística da experiência surda no Brasil.

Contudo, Flores (2023) alerta que o bilinguismo surdo deve ser entendido como um contínuo, no qual os surdos se encontram em diferentes pontos, com distintos níveis de proficiência em cada língua, o que torna inadequada qualquer perspectiva que trate o bilíngue como a soma de dois monolíngues em uma mesma pessoa. Cada sujeito surdo possui uma história bilíngue singular (Cruz; Finger, 2013), marcada pelo contexto de aquisição da língua de sinais, pela estrutura familiar e pelo acesso às políticas públicas de educação. Compreender essa complexidade é o ponto de partida para discutir a educação bilíngue e seu papel.

2.3 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

A educação bilíngue para surdos representa uma mudança de perspectiva: deixa de tratar a surdez pela lógica assistencialista e passa a reconhecer a instrução dos surdos em sua língua natural como um direito linguístico de uma comunidade minoritária (Skliar, 1998; Gesser, 2008). Nessa perspectiva, conforme Holl e Baeck (2023), a surdez é compreendida como diferença cultural e não como patologia médica, de modo que os surdos formam uma comunidade linguística minoritária que utiliza e compartilha uma língua de sinais, valores, hábitos culturais e modos de socialização próprios, possuindo identidade própria e se reconhecendo como diferentes. Ao garantir o uso da Libras no ambiente educacional, a escola passa a cumprir também uma função de fortalecimento da identidade surda e de enfrentamento aos processos históricos de marginalização dessa comunidade.

O acesso à Libras como primeira língua desde a educação infantil, permite que o indivíduo tenha seu pleno desenvolvimento, oportunizando mais do indivíduo, favorecendo não apenas a interação social, mas o desenvolvimento de processos cognitivos complexos, denominados funções psicológicas superiores. (Fernandes; Moreira, 2009). Esse acesso, contudo, é frequentemente tardio. Holl e Baeck (2023) apontam que a maior parte das crianças surdas nasce em famílias ouvintes que não usam a língua de sinais por desconhecê-la

e que, ao ingressarem na escola, é comum que desenvolvam formas de comunicação gestual caseira, estabelecidas no convívio familiar na ausência de uma língua compartilhada. Quando a criança surda é originária de uma família ouvinte, esse ambiente, em sua maioria, não lhe proporcionará as interlocuções necessárias para garantir seu desenvolvimento cognitivo, linguístico e social, sobretudo no que diz respeito à aquisição de uma língua, o que pode repercutir em histórias de fracasso escolar.

A partir da alteração feita pela Lei nº 14.191/2021 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, a educação bilíngue para surdos torna-se uma modalidade independente, podendo acontecer no âmbito da Educação Especial, mas existindo de forma autônoma. Segundo o artigo 60-A da LDB, entende-se por educação bilíngue de surdos "a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos".

Ainda não há uma total clareza suficiente nas práticas escolares, que muitas vezes confundem a educação bilíngue com a educação inclusiva. O que predomina é a inserção do aluno surdo na escola regular sem alterações na estrutura e no currículo escolar, com suporte limitado à presença de um intérprete, sem a atuação de professores bilíngues ou a oferta de materiais didáticos adequados. Holl e Baeck (2023) ressaltam que o processo de aquisição da língua de sinais varia entre os surdos, pois as histórias de vida e a convivência sociocultural diferem, o que reforça a necessidade de um ambiente escolar estruturado para atender a essa diversidade de trajetórias.

Conforme apontam Salles e Oliveira (2016), na perspectiva inclusiva, o intérprete pode substituir o professor bilíngue; contudo, o que está em pauta, não é o processo de aquisição da língua de sinais desses sujeitos, como prioridade no desenvolvimento da criança, mas sim o "estar junto socialmente", mesmo que a isso contrarie a própria lógica inclusiva. Essa distinção é central para compreender por que a presença do intérprete, embora necessária, não substitui o papel do professor bilíngue no processo de aquisição da língua e construção da identidade do aluno surdo. Ao relegar a Libras a um papel secundário, essa prática distancia-se da perspectiva bilíngue que defende a Libras como a base para a alfabetização e o letramento do aluno surdo, contrariando o art. 60-B da LDB, que garante aos educandos dessa modalidade o ensino com Libras como L1, materiais didáticos e professores bilíngues com formação adequada em nível superior.

A existência de dispositivos legais como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a Lei nº 14.191/2021 e a lei que regulamenta a profissão de intérprete de Libras (Lei nº 14.704/2023) contribui para o acesso e a permanência de pessoas surdas, mas para a implementação eficaz dessas políticas públicas exige a formação de profissionais qualificados que compreendam a educação bilíngue e suas especificidades, indo além do domínio linguístico. Esse panorama indica que a legislação, embora necessária, não é suficiente sem profissionais preparados para aplicá-la. Entre esses profissionais, destaca-se o pedagogo bilíngue, objeto da seção seguinte.

2.4 FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS BILÍNGUES

Ao analisar a legislação que rege a formação do curso de graduação em pedagogia, como a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para todas as graduações do curso no país, observa-se que tinha caráter generalista. Embora trouxesse a importância de lidar com a diversidade, não mencionava em nenhum momento a formação com ênfase para a educação bilíngue (Cicilino; Giroto; Vitta, 2018). Em 2024, a Resolução CNE/CP nº 4/2024 revogou a anterior e passou a dispor sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, reconhecendo explicitamente a Educação Bilíngue de Surdos como uma das modalidades às quais a formação docente deve se aplicar (Brasil, 2024). Trata-se de um avanço normativo importante, ainda que o dispositivo não detalhe os critérios que definem o que seria uma formação adequada para essa modalidade. Como observa Cavalcanti, o registro legal é importante e afirmativo, mas não basta para garantir mudanças: um dos caminhos necessários passa pela educação e formação dos indivíduos e pelas decisões de políticas linguísticas e educacionais (apud Mazzo; Favorito, 2023, p. 48).

Observa-se, portanto, que ainda há omissões nas legislações que orientam sobre a formação de professores bilíngues, pois formar profissionais bilíngues para trabalhar com surdos é mais do que preparar pessoas fluentes em Libras (Giroto; Cicilino; Poker, 2018). Conforme exposto anteriormente, a língua carrega consigo um contexto, uma cultura e uma identidade. Além desses aspectos culturais e sociais, há singularidades no ensino de indivíduos que vivenciam o mundo por uma perspectiva visual, sem o uso da língua oral nesse processo de aprendizagem. Isso inclui adotar processos de avaliação diferenciados para as produções escritas dos alunos surdos, valorizando o conteúdo em detrimento da forma, sem compará-los a falantes nativos de língua portuguesa (Takahashi; Cruz, 2023, p. 95). Conforme

afirmam Machado et al. (2017), considerando a forma por meio da qual o surdo organiza o pensamento e a linguagem, bem como a potencialidade do desenvolvimento do surdo no que tange ao campo visual, o currículo precisa ser desenvolvido em um prisma visual-espacial.

Corroborando isso, há uma peculiaridade das crianças surdas em comparação a outras crianças que não falam a língua majoritária do país: estas normalmente nascem em famílias ouvintes que não sabem a sua língua natural. Goés descreve com precisão essa realidade:

> Sabe-se que as crianças surdas tem poucas oportunidades de adquirir precocemente a língua de sinais e, com isso, é protelado, às vezes longamente, o processo de sua constituição como sujeito bilíngue — como alguém que pode relacionar-se com outros na Língua de Sinais e na Língua Majoritária dos grupos ouvintes. Incluem-se nessa situação os filhos de pais ouvintes, que compõem a grande maioria da população de surdos. (Goés apud Mazzo; Favorito, 2023, p. 42)

Assim, a criança surda necessita da escola para ter contato com a Libras, sendo o ambiente escolar, frequentemente, o espaço do primeiro contato com a língua e, portanto, de construção da sua identidade e pertencimento na cultura surda. No entanto, apesar de ser assegurado o ensino bilíngue, a criança surda não tem subsídio legal que garanta esse acesso antes do ingresso no processo de escolarização e, muitas vezes, essa lacuna legal resulta em um acesso tardio à língua, o que pode comprometer significativamente o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança (Holl; Baeck, 2023). Desse modo, a formação docente precisa dialogar com a realidade multilíngue do país, tornando os futuros docentes capazes de produzir práticas pedagógicas culturalmente sensíveis à pluralidade linguística brasileira. (Machado et al., 2017).

O profissional responsável pelo acolhimento dessa criança no universo escolar, deve ter uma formação que permita reconhecer e lidar com as especificidades desse indivíduo. Esse profissional precisa conhecer não apenas os conteúdos curriculares da educação formal, mas os processos de aquisição da língua, as formas pelas quais esse sujeito interage e constrói conhecimento e o desenvolvimento dessa criança (Fernandes, 2016). Conforme indica o próprio PPC em análise, isso implica dominar uma pedagogia visual para o desenvolvimento de estratégias de ensino por meio da experiência visual.

Apesar de haver legislação que regulamente a educação bilíngue e estudos na área da educação que fortalecem a modalidade, ela ainda está em fase de consolidação e a formação de professores bilíngues ainda carece de uma legislação plena (Conceição; Martins, 2016), sendo a atual precária e sem orientação detalhada quanto à formação necessária para atuar como professor bilíngue. Assim, há um longo caminho em direção à superação da tradicional visão terapêutica da surdez.

2.5 A IMPORTÂNCIA DO PEDAGOGO BILÍNGUE NA EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

O papel do pedagogo na educação de surdos ultrapassa o ensino de conteúdos escolares, abrangendo a função de mediador cultural e de construção de vínculos identitários. Essa mediação, conforme afirmam Salles e de Oliveira (2016), não pode ser realizada por intermédio de intérpretes, pois o processo tradutório é inadequado para crianças em fase de aquisição de linguagem.

A desinformação sobre as especificidades em torno do bilinguismo bimodal e das peculiaridades da cultura surda contribui para a precariedade na formação do professor bilíngue no que diz respeito ao conhecimento e à fluência na Libras, gerando distorções conceituais que se refletem nas práticas relatadas e produzem a percepção equivocada de que a diferença entre as línguas, resultará em dificuldades escolares (Flores, 2015, p. 34-35).

Os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021 evidenciam esse desconhecimento no âmbito da gestão escolar pública (INEP, 2024). Ao serem questionados sobre a suficiência dos profissionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), 70,3% dos diretores de escolas públicas consideraram “desnecessária” a presença de um professor bilíngue para surdos, enquanto apenas 7,6% a consideraram suficiente e 16,2% a apontaram como insuficiente (INEP, 2024, Tabela 22). Parte dessas respostas pode ser explicada pela ausência de alunos surdos matriculados nessas unidades escolares. Ainda assim, o dado reflete uma cultura institucional que não se prepara proativamente para atender essa demanda e revela desconhecimento sobre a distinção entre o intérprete, profissional responsável pela acessibilidade comunicativa, e o pedagogo bilíngue, responsável pela mediação do processo pedagógico na primeira língua do aluno.

Esse desconhecimento se aprofunda quando se observa o cenário de formação das equipes escolares. Em 2021, apenas 57,8% das equipes de escolas públicas receberam atividades formativas em educação especial, o menor percentual entre todos os temas listados no mesmo questionário, abaixo de metodologias de ensino (77,1%), conhecimento do currículo (77,5%) e novas tecnologias (76,3%) (INEP, 2024, Tabela 39). Esse dado indica que a educação especial permanece como tema periférico na formação continuada oferecida às escolas públicas, o que reforça a necessidade de profissionais com formação inicial sólida e específica para a atuação bilíngue. Complementarmente, apenas 41,9% das escolas públicas declararam manter colaboração com instituições de apoio à educação especial, o percentual mais baixo entre todas as parcerias institucionais investigadas, inferior inclusive às parcerias

com a segurança pública (54,0%) (INEP, 2024, Tabela 33). Esse isolamento evidencia que o campo da educação especial, e em particular da educação de surdos, segue marginalizado nas redes de articulação escolar.

Os dados do Censo Escolar de 2024, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), apontam aumento significativo nas matrículas de alunos da educação especial. A análise do documento, contudo, revela a invisibilidade da comunidade surda nesse registro, pois esses estudantes continuam agrupados na categoria geral de educação especial, mesmo após a promulgação da Lei n. 14.191/2021, que institui a educação bilíngue de surdos como modalidade independente. A ausência de dados desagregados sobre esse grupo impede a identificação de suas demandas específicas, que envolvem não apenas acessibilidade, mas também especificidades culturais, linguísticas e pedagógicas próprias.

Diante desse panorama, a formação de pedagogos bilíngues se apresenta como condição para que as demandas da comunidade surda sejam reconhecidas e atendidas no âmbito escolar. Nessa perspectiva, um dos objetivos declarados pelo INES é formar "pedagogas e pedagogos bilíngues que reconheçam a ação educativa como prática político-social de intervenção e transformação da sociedade; que participem de pesquisas e estudos na área da educação, educação bilíngue, educação intercultural e áreas afins, na perspectiva de uma pluralidade de concepções teóricas" (INES, 2019), visando preparar profissionais com base crítica e cultural capazes de transformar essa percepção na realidade no contexto escolar.

2.6 A FORMAÇÃO DE PEDAGOGIA BILÍNGUE DO INES

Ao discutir a formação de docentes para a educação de surdos no Brasil, a trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), com seus 168 anos de história, destaca-se como referência central no campo. Com atuação consolidada na educação básica, a instituição expandiu seu campo de atuação para o ensino superior em 2006, com a criação de sua primeira graduação, denominada Normal Superior em perspectiva bilíngue, reestruturada no ano seguinte para o formato de Curso de Pedagogia. Nesse mesmo período, foi criada também uma pós-graduação lato sensu na mesma área. Essa estruturação da formação superior em Pedagogia está diretamente vinculada às políticas públicas de inclusão e à necessidade histórica de qualificar educadores para atuar com a comunidade surda, conforme previsto no Decreto n° 5.626/2005 (INES, 2019).

O Curso de Pedagogia Bilíngue na modalidade a distância surgiu com a adesão do INES ao Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Plano Viver sem Limite), instituído pelo Decreto n° 7.612/2011, em atendimento a uma proposição do MEC. Conforme registrado no sítio eletrônico do INES, o curso foi planejado para ser oferecido por meio de parcerias com universidades estaduais e federais em 13 polos distribuídos nas cinco regiões do país, cada um com 30 estudantes, sendo a sede o próprio INES no Rio de Janeiro (INES, 2021). O quadro inicial de parceiras, registrado no Manual do Aluno, incluía a Universidade do Estado do Pará (UEPA), a Universidade Federal do Amazonas (UFAM), a Universidade Federal da Bahia (UFBA), a Universidade Federal do Ceará (UFC), a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), a Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) e a Universidade Federal de Lavras (UFLA) (INES, 2019). O quadro de parceiras sofreu alterações ao longo do tempo, com a saída de algumas instituições, como registrado pelo próprio INES em 2020 no caso do polo da Universidade Federal de São Paulo (INES, 2020).

A denominação do curso foi alterada de Pedagogia para Pedagogia Bilíngue por autorização da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES/MEC), formalizada pela Portaria n° 612, de 11 de setembro de 2025, com retificação publicada em 3 de outubro de 2025, conforme registrado no sistema e-MEC sob o código 1704565 (BRASIL, 2025). O curso consta como ativo, com carga horária total de 3.320 horas e 360 vagas anuais autorizadas na modalidade semipresencial (BRASIL, 2025).

A estruturação do curso ocorreu em processo contínuo, o que se evidencia na análise de seu histórico curricular e pedagógico. A Matriz Curricular inicial foi apresentada em 2006, por ocasião da criação do curso. Em 2013, foi elaborada uma proposta de reformulação que não chegou a ser homologada. Em 2015, com base nessa proposta, foi apresentada a versão que orientou a criação do curso a distância. O PPC analisado neste trabalho, datado de 2019, resulta das discussões e revisões acumuladas ao longo desse percurso. Sua leitura revela um projeto fundamentado na metodologia dialógica e na construção coletiva do conhecimento, reafirmando os princípios da autonomia, da solidariedade e da ética, e promovendo uma perspectiva crítica e socioantropológica da surdez (INES, 2019).

A partir dessa perspectiva socioantropológica e intercultural, o PPC reconhece a variedade linguística do país e adota uma postura linguística aditiva, que, ao contrário das posturas assimilacionista e monocultural, considera que a adoção de diferentes línguas implica vantagens não apenas linguísticas, mas também políticas, sociais e culturais (INES,

2019, p. 23). Com base nessa orientação, e buscando superar a visão terapêutica da surdez ao compreendê-la como característica de ordem cultural e linguística, o curso estrutura suas bases conceituais em torno de "a educação freiriana, a interculturalidade e o multilinguismo" (INES, 2019, p. 7). Esse fundamento se reflete no objetivo geral de formar egressos, surdos ou ouvintes, aptos a atuar como docentes na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na gestão educacional e na educação em espaços não escolares, em perspectiva bilíngue e intercultural.

3 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta a metodologia da pesquisa, detalhando a abordagem adotada, os procedimentos empregados, os documentos analisados e os critérios que orientaram a análise.

3.1 ABORDAGEM E PROCEDIMENTOS

Com o objetivo de compreender como é o processo formativo dos pedagogos bilíngues é estruturado, a investigação adota uma abordagem qualitativa. Essa escolha se justifica pela natureza do objeto de estudo: a análise de documentos institucionais requer um olhar que vá além do conteúdo explícito dos textos, alcançando os fundamentos teóricos, as escolhas curriculares e as concepções que os orientam.

O trabalho combina dois procedimentos de pesquisa. O primeiro é a pesquisa bibliográfica, empregada na construção do referencial teórico por meio da revisão de artigos e dissertações sobre educação de surdos, bilinguismo, Libras e formação de professores. O segundo é a pesquisa documental, tendo como objeto o Curso de Pedagogia Bilíngue EaD do INES, com foco no polo UFRGS.

A escolha desta instituição se justifica por dois fatores. O primeiro é sua relevância nacional: o INES é a principal referência do país no ensino de surdos e pioneiro na América Latina no ensino superior bilíngue de Pedagogia. O segundo é a proximidade da pesquisadora com o objeto: o polo UFRGS é aquele no qual foi realizada a formação, o que permite agregar observações da experiência formativa à análise documental.

3.2 FONTES E CORPUS DOCUMENTAL

O corpus documental desta pesquisa é composto pelos documentos oficiais que regulam e detalham a graduação. O documento central de análise é o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia Bilíngue do INES, na versão de 2019, que é a mais recente disponível. Complementam a análise:

a) a Matriz Curricular EaD, utilizada para mapear a organização e a distribuição das disciplinas ao longo dos períodos;

b) o Ementário do curso, utilizado para identificar os conteúdos e objetivos de cada componente curricular;

c) o Manual de Estágio, utilizado para analisar as diretrizes das práticas de docência e gestão.

Para contextualização do cenário nacional, foram utilizados ainda relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), especificamente o Censo Escolar de 2024 e o relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2021.

3.3 CATEGORIA DE ANÁLISE

A partir dos objetivos definidos, foram estabelecidas quatro categorias de análise que orientaram a leitura sistemática dos documentos:

a) Concepção de bilinguismo e de sujeito surdo: identificar como o PPC define e posiciona esses conceitos, verificando a coerência com o referencial teórico adotado;

b) Estrutura curricular e disciplinas de Libras: mapear os componentes curriculares, com atenção ao tratamento dado à Libras como língua de instrução e como disciplina;

c) Diretrizes de estágio: analisar as orientações para as práticas de docência e gestão, verificando se há exigências relacionadas ao uso da Libras e ao contato com a comunidade surda;

d) Perfil do egresso: examinar o que o PPC declara como objetivo de formação e verificar a coerência entre esse perfil e a estrutura curricular proposta.

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

O processo de construção desta pesquisa teve início com o levantamento, a organização e a leitura dos materiais selecionados. A partir das categorias definidas, os documentos foram lidos de forma sistemática, com identificação dos trechos relevantes para cada categoria. As análises e interpretações foram conduzidas de forma crítica, em diálogo com o contexto nacional e com o referencial bibliográfico, buscando identificar tanto os avanços quanto às lacunas na proposta formativa do curso.

4. RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

A leitura do PPC, documento central desta análise, evidencia a base socioantropológica do curso, sendo orientado pelo multilinguismo, pela interculturalidade e pela educação freiriana. Nesse projeto, o bilinguismo não corresponde ao simples uso de duas línguas, mas a um posicionamento político e pedagógico, mostrando uma abordagem que ultrapassa a técnica linguística e incorpora dimensões culturais e críticas.

O documento afirma o bilinguismo como direito e situa a formação dos pedagogos a partir do compromisso institucional de promover projetos de aquisição da primeira língua dos surdos, criticando os modelos simplistas e oralistas que desconsideram a comunidade surda, sua cultura, sua identidade e sua língua. O PPC fomenta, assim, o uso da Libras como língua de instrução e promove o uso da Libras, assim como a produção de materiais nessa língua.

A análise do currículo nos permite compreender onde se constrói a identidade do pedagogo bilíngue. Essa identidade não se resume à fluência em duas línguas: forma-se na articulação de competências pedagógicas, culturais e políticas, integrando o saber da língua e da teoria com o saber-fazer, expresso na pedagogia visual, e com o saber-ser, correspondente ao posicionamento cultural e político. Disciplinas como Educação Bilíngue, Estudos Surdos, Estudos Culturais e História da Educação de Surdos revelam uma formação teórica robusta e interdisciplinar. O foco no ensino de surdos aparece também nas disciplinas de metodologia do ensino, seja em matemática, língua portuguesa, geografia, Libras ou ciências.

4.1 A ESTRUTURA CURRICULAR E O FUNCIONAMENTO DO CURSO

O curso é composto por 51 disciplinas obrigatórias, organizadas em quatro eixos formativos. O primeiro eixo, relativo à formação bilíngue, reúne as disciplinas relacionadas à língua, à cultura surda e à educação bilíngue, delineando a identidade do curso. Os demais eixos integram a surdez de forma transversal: o eixo de formação geral em educação, com os fundamentos pedagógicos básicos; o eixo de didática e metodologia, com foco no saber-fazer em perspectiva visual bilíngue; e o eixo de produção acadêmica e prática, que abrange os estágios e as produções acadêmicas.

As 51 disciplinas são distribuídas em oito períodos, cada um dividido em dois blocos, e cada disciplina organizada em quatro unidades. Essas unidades são disponibilizadas pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e compostas por um vídeo de apresentação do conteúdo em Libras e em língua portuguesa, um texto-base e materiais didáticos

complementares, como artigos e vídeos. Todas as unidades contam também com webconferência conduzida pelo tutor responsável pela disciplina.

A avaliação compreende dois espaços de participação obrigatória em cada unidade: o fórum bilíngue, espaço de troca coletiva organizado a partir de uma questão disparadora; e o questionário, atividade individual de verificação do conteúdo. Somam-se a esses instrumentos um trabalho em grupo por disciplina e uma atividade presencial. Ao longo do curso, o aluno conta com o apoio dos tutores do polo, dos professores formadores e dos coordenadores de polo.

4.2 A LIBRAS NO CURRÍCULO: ENTRE O OBJETIVO DECLARADO E A PRÁTICA FORMATIVA

Entre os objetivos específicos declarados no PPC, consta que os egressos devem ser capazes de "utilizar a Libras como língua de instrução e promover o uso da Libras como primeira ou segunda língua, em práticas sociais e educativas" (INES, 2019, p. 26). Esse objetivo pressupõe um nível de proficiência que vai além do reconhecimento gramatical da língua, implicando domínio funcional e pedagógico da Libras. Para tanto, o curso oferece oito módulos de Libras, com carga horária total de 240 horas, distribuídos do 1º ao 4º período, o que revela um esforço de construção progressiva dessa competência linguística.

A progressão proposta parte de aspectos gramaticais e estruturais básicos nos primeiros blocos e avança para recursos mais elaborados da língua. Contudo, a Escrita de Sinais aparece como conteúdo apenas em Libras VII/VIII, no 4º período, e ainda assim como um dos vários tópicos do bloco, ao lado de semântica, pragmática e literatura em Libras, sem disciplina própria e sem continuidade na grade posterior. Essa organização coloca em questão a capacidade da matriz de alcançar o objetivo declarado: 240 horas concentradas nos primeiros períodos, sem uso transversal da língua nas demais disciplinas, dificilmente sustentam a construção da proficiência necessária para utilizá-la como língua de instrução.

O próprio PPC reconhece esse problema no cenário mais amplo da educação de surdos, ao afirmar que "a imensa maioria dos professores não conhece a Libras ou apresenta fluência insatisfatória nessa língua" (INES, 2019, p. 15, citando Felipe, 2011, 2012, 2015). É justamente para superar essa realidade que o curso se propõe. No entanto, exceto nas disciplinas específicas de Libras, as demais são conduzidas em língua portuguesa, sem haver atividades práticas para que levem o aluno a produzir em Libras ou atividades que estimulem o seu uso nos contextos das aulas. Há a possibilidade de participar dos Fóruns Bilíngues em Libras, mas a efetividade desse recurso depende de uma cultura de uso da língua ao longo de

todo o percurso formativo, algo que não é exigido nem incentivado fora das disciplinas específicas. O ambiente virtual tende, assim, a reproduzir a hegemonia da língua portuguesa escrita.

Embora seja perceptível o esforço do INES em oferecer materiais bilíngues, com vídeos em Libras e textos bilíngues produzidos pela própria instituição, esses recursos não substituem atividades que integrem a Libras ao cotidiano do aluno de forma transversal. Esse aspecto é especialmente relevante porque a maioria dos ingressantes não possui domínio da língua, já que não há exigência de proficiência em Libras para o ingresso no curso. Para esses alunos, a Libras é uma segunda língua em processo de aquisição, e a aquisição de uma nova língua exige exposição sistemática e continuada em contextos variados de uso, não apenas dentro de disciplinas específicas.

Além disto, um dos pontos que devemos levantar é que não é obrigatório que os tutores dos polos possuam proficiência em Libras e a inexistência de intérpretes disponibilizados pelo INES para os polos. Essa lacuna torna inviável a formação de turmas mistas de alunos surdos e ouvintes, fragmentando o curso em turmas separadas. Esse arranjo contradiz o princípio da interculturalidade que o PPC afirma como base do curso, uma vez que a interculturalidade pressupõe a troca e a construção conjunta de conhecimento entre sujeitos de diferentes experiências linguísticas e culturais.

Configura-se, portanto, uma tensão entre o objetivo declarado de formar profissionais capazes de usar a Libras como a língua de instrução em todo o curso e uma estrutura curricular que, na prática, trata a língua principalmente como disciplina, com apoio em materiais bilíngues nas demais áreas, mas sem seu uso efetivo fora do eixo de Libras. Essa tensão se aprofunda quando se observa que, embora o curso ofereça quatro disciplinas de Língua Portuguesa Escrita, mas não há nenhuma disciplina dedicada à Escrita de Sinais. O único contato com esse sistema de registro ocorre como subtópico de Libras VII/VIII, sem aprofundamento ou desdobramento posterior. Conforme aponta Martins (2015), o bilinguismo bimodal pressupõe o domínio das línguas em suas diferentes modalidades, o que inclui não apenas a comunicação em Libras, mas também seu registro. Ao não oferecer formação consistente nessa dimensão, o curso contraria a "postura linguística aditiva" que o PPC afirma adotar (INES, 2019, p. 23) e limita as possibilidades de atuação do pedagogo no letramento visual da criança surda.

Merece atenção, ainda, a disciplina de Educação Especial, que aparece isolada na matriz, sem continuidade ou aprofundamento ao longo do curso. Sua ementa abrange a perspectiva histórica, conceitual e política da educação especial, os modelos de inclusão, o

Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as tecnologias assistivas, conteúdos relevantes, mas insuficientes diante do campo de atuação do pedagogo bilíngue. Considerando que esse profissional pode atuar em escolas inclusivas com alunos surdos com outras deficiências associadas e que o AEE é um espaço concreto de sua atuação, a formação em uma única disciplina não oferece o aprofundamento necessário para lidar com a complexidade dessas demandas.

4.3 A ASSIMETRIA ENTRE LÍNGUA PORTUGUESA ESCRITA E LIBRAS

A comparação entre as disciplinas de Língua Portuguesa Escrita e os blocos de Libras revela uma assimetria que contradiz a proposta bilíngue declarada no PPC. Em termos quantitativos, as duas áreas apresentam pesos equivalentes: quatro disciplinas de Língua Portuguesa Escrita, com 60 horas cada, e quatro blocos de Libras, também com 60 horas cada, totalizando 240 horas em ambos os casos. A equivalência numérica, contudo, encobre uma diferença estrutural relevante.

As disciplinas de Língua Portuguesa Escrita são organizadas em duas versões distintas para cada módulo: uma voltada para alunos ouvintes e outra para alunos surdos, com ementas, objetivos e bibliografias inteiramente diferentes. Para os alunos ouvintes, o foco recai sobre a produção textual acadêmica, a argumentação e os gêneros textuais formais. Para os alunos surdos, o foco está na leitura e produção em português como segunda língua, com atenção às especificidades da língua portuguesa como L2, à seleção vocabular e às particularidades morfológicas e sintáticas para esse público. Essa diferenciação demonstra que o curso reconhece a língua portuguesa como L2 para o aluno surdo e organiza uma proposta pedagógica específica para esse processo de aquisição.

O mesmo princípio, no entanto, não se aplica à Libras. Os blocos de Libras I ao VIII são idênticos para todos os alunos, surdos e ouvintes, sem diferenciação de abordagem ou de objetivos conforme o perfil linguístico do estudante. Para o aluno surdo, a Libras é sua primeira língua, e a disciplina cumpre uma função de aprofundamento e formalização de conhecimento linguístico já existente. Para o aluno ouvinte, a Libras é uma segunda língua em processo de aquisição. São demandas distintas que o currículo trata de forma idêntica.

Esse desenho revela uma escolha pedagógica que reconhece a condição bilíngue do surdo como ponto de partida para a organização do ensino de língua portuguesa, mas não aplica o mesmo princípio ao ensino de Libras para ouvintes. O próprio PPC afirma que a educação bilíngue não pode se restringir "à simples circulação de duas línguas nas salas de

aula" e que é preciso garantir condições para que a Libras "possa se legitimar como língua do currículo" (INES, 2019, p. 14). Ao não diferenciar o ensino da Libras conforme o perfil linguístico do aluno, o curso deixa o processo de aquisição da língua pelo aluno ouvinte sem suporte pedagógico estruturado, comprometendo a formação do pedagogo bilíngue ouvinte para atuar com proficiência funcional na língua.

4.4 OS ESTÁGIOS E A FORMAÇÃO PARA A PRÁTICA BILÍNGUE

Os estágios supervisionados representam, no projeto formativo do curso, o espaço de articulação entre teoria e prática. O Manual de Estágio define esse momento como "lócus privilegiado de investigação de práticas pedagógicas", partindo do pressuposto de que "o estágio realizado com pesquisa e como pesquisa contribui para uma formação de melhor qualidade de professores e de pedagogos" (INES, 2022, p. 6, citando Pimenta e Lima, 2012). Com essa base, o curso organiza 400 horas de estágio distribuídas em quatro disciplinas: Estágio Supervisionado I, voltado à docência na Educação Infantil; Estágio Supervisionado II, aos anos iniciais do Ensino Fundamental; Estágio Supervisionado III, à gestão educacional; e Estágio Supervisionado IV, às práticas em contextos não escolares. Todos se iniciam a partir do 5º período.

A análise dos pré-requisitos estabelecidos pela matriz curricular revela, contudo, uma dissociação entre a entrada no campo de estágio e a formação específica para a educação bilíngue. Para cursar o Estágio Supervisionado I, o aluno precisa ter sido aprovado em Psicologia e Educação II e estar cursando Educação Infantil. Para o Estágio II, é exigida a aprovação em Educação de Jovens e Adultos e em ao menos uma disciplina de metodologia de ensino. Para o Estágio III, basta a aprovação em Gestão Educacional I. Para o Estágio IV, estar cursando Pedagogia em Contextos não Escolares. Em nenhum dos quatro estágios há exigência de aprovação em qualquer disciplina de Libras ou de Educação Bilíngue. Formalmente, portanto, um aluno pode iniciar sua prática docente no campo sem ter avançado além de Libras I/II e sem ter cursado Educação Bilíngue I, que só aparece no 4º período. A formação para a prática bilíngue chega estruturalmente dissociada da entrada no campo, comprometendo a qualidade da experiência de estágio, em especial para os alunos ouvintes em processo de aquisição da Libras.

Essa lacuna nos pré-requisitos se aprofunda quando se analisa o que o Manual de Estágio orienta sobre os campos de atuação. O documento indica que os estágios devem ser realizados "preferencialmente, com escolarização de surdos" (INES, 2022, p. 20), tanto nos

contextos escolares quanto nos não escolares. O uso do termo "preferencialmente" revela que o contato com a realidade educacional surda não é uma exigência, mas uma recomendação. Na prática, um aluno pode concluir as 400 horas de estágio em ambientes que não atendem nenhum aluno surdo, sem que isso represente descumprimento das normas do curso. Para o aluno ouvinte, que já tem pouco contato com a comunidade surda ao longo do percurso formativo, essa lacuna torna ainda mais superficial a aproximação com a realidade que o curso se propõe a preparar para atuação.

O Manual de Estágio não estabelece, tampouco, a obrigatoriedade de ministrar aulas em Libras durante os estágios de docência. Os objetivos específicos incluem "refletir sobre a construção de práticas interculturais" e "identificar e analisar práticas pedagógicas numa perspectiva bilíngue para surdos" (INES, 2022, p. 8), mas esses objetivos situam-se no plano da observação e da reflexão, não da prática efetiva em Libras. O estágio pode ser cumprido integralmente sem que o aluno exercite o uso da língua como instrumento pedagógico, o que contraria diretamente o objetivo do curso de formar profissionais capazes de "utilizar a Libras como língua de instrução" (INES, 2019, p. 26).

Esse conjunto de fragilidades aponta para o que Machado et al. (2017) identificam como um desafio central na formação de pedagogos bilíngues: a necessidade de que o currículo dialogue com a realidade multilíngue e produza práticas pedagógicas culturalmente sensíveis à pluralidade linguística. Quando o estágio pode ser realizado sem contato com alunos surdos e sem o uso da Libras, o curso deixa de garantir que a dimensão prática da formação bilíngue seja de fato vivenciada.

4.5 O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem caráter obrigatório e, conforme o PPC, não é concebido como uma produção isolada ao final da graduação. O documento afirma que ele "é desenvolvido ao longo do processo pedagógico e, assim como as outras atividades formativas, busca romper com a dicotomia teoria-prática" (INES, 2019, p. 43). Disciplinas específicas sustentam sua construção progressiva: Investigação Científica e Produção Acadêmica I e II, Redação Acadêmica, TCC I e TCC II, todas com pré-requisitos que asseguram uma progressão antes da entrega final.

O PPC prevê três formatos possíveis: artigo, monografia ou material didático acompanhado de relatório. Nos dois primeiros casos, o tema deve estar relacionado à educação em suas diversas interseções, com embasamento teórico e adequação aos padrões

acadêmicos. No caso do material didático, o relatório correspondente deve demonstrar a fundamentação teórica do produto e explicitar sua relevância social. Em todos os formatos, a defesa é pública, com banca examinadora composta pelo orientador, coorientador quando houver, e mais dois docentes.

Um aspecto que merece atenção é que os trabalhos podem ser registrados em língua portuguesa escrita ou em Libras, conforme as normas do Manual de Monografia do curso. Essa possibilidade é uma evidência concreta do compromisso bilíngue do curso, pois reconhece a Libras como língua legítima de produção acadêmica, colocando surdos e ouvintes em condições de equidade quanto à língua de registro. Trata-se de uma das poucas situações ao longo do curso em que a Libras ocupa, de forma estruturada e institucionalizada, um espaço equivalente ao da língua portuguesa, e não apenas de apoio ou de material complementar.

O PPC orienta ainda que o TCC deve "estimular a atitude investigativa, crítica, criativa e que tem como foco problemáticas atuais da educação", entendendo que "a formação do pedagogo, numa perspectiva bilíngue, precisa estar atenta aos desafios da prática, a partir de um olhar reflexivo, que percebe a educação de surdos como parte do mundo, como práticas sociais indissociáveis de seu tempo" (INES, 2019, p. 43). O TCC cumpre, nesse sentido, também uma função política na formação, ao incentivar que os futuros pedagogos produzam conhecimento sobre a educação bilíngue e contribuam para o campo.

4.6 O PERFIL DO EGRESSO

O PPC afirma que o perfil do egresso "não pode ser redutível a uma mera descrição de competências, pois engloba a própria identidade de um pedagogo bilíngue que se constrói histórica e socioculturalmente a partir de uma indissociável relação teórica e prática de fundamentos e princípios epistemológicos, pedagógicos, éticos e políticos" (INES, 2019, p. 34). Com base nessa concepção, o curso objetiva uma "formação bilíngue, comum e múltipla, que contemple a abrangência e a diversidade da ação profissional do pedagogo" (INES, 2019, p. 34), organizando o campo de atuação do egresso em três dimensões integradas: docência, pesquisa e gestão educacional, favorecendo a divulgação e valorização da língua de sinais entre ouvintes e surdos.

Na área específica da surdez, o PPC detalha competências que o curso pretende desenvolver, entre elas avaliar práticas pedagógicas voltadas para surdos em articulação com políticas públicas, promover reflexões sobre bilinguismo, letramento e surdez, desenvolver

estratégias de ensino fundadas na pedagogia visual e favorecer a divulgação e a valorização da língua de sinais entre ouvintes e surdos (INES, 2019, p. 35). Esse conjunto delineia um profissional com formação teórica sólida, posicionamento político claro em relação à surdez e capacidade de atuação pedagógica em contextos bilíngues.

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho indica, contudo, uma distância entre o perfil declarado e o que a estrutura formativa efetivamente garante, sobretudo para os alunos ouvintes. Como demonstrado nas seções anteriores, a Libras é tratada principalmente como disciplina, sem transversalidade no percurso formativo; os estágios podem ser cumpridos sem contato com alunos surdos e sem o uso da Libras como língua de instrução; e não há obrigatoriedade de que os tutores dos polos possuam proficiência na língua. Esses elementos limitam, na prática, a construção das competências declaradas no perfil do egresso, em especial a capacidade de desenvolver estratégias de ensino fundadas na pedagogia visual e de utilizar a Libras como língua de instrução.

O PPC aponta ainda como compromisso do pedagogo bilíngue "favorecer a divulgação, a valorização e o conhecimento da língua de sinais entre ouvintes e surdos" (INES, 2019, p. 35). Para cumprir esse papel, o profissional precisa não apenas conhecer a língua, mas tê-la incorporada como instrumento de trabalho. Conforme apontam Salles e Oliveira (2016), a formação de professores bilíngues ainda enfrenta distorções conceituais sobre o papel da Libras no espaço escolar, o que se reflete em práticas que reduzem a língua a um recurso de acessibilidade, e não à base do processo pedagógico. Ao não garantir o uso efetivo da Libras ao longo de toda a formação, a estrutura do curso corre o risco de reproduzir essa distorção nos próprios profissionais que forma.

Por fim, há uma lacuna relevante no que diz respeito ao vínculo entre os alunos dos polos e a instituição que origina e sustenta o curso. Apesar de o curso ser uma proposição do INES, os alunos dos polos não têm contato com a realidade do Instituto, com sua comunidade surda, com os profissionais que formularam as disciplinas ou com as pesquisas produzidas na instituição. O contato se limita aos tutores do polo presencial, o que empobrece a experiência formativa e contradiz o objetivo de preparar profissionais capazes de atuar como agentes de transformação em perspectiva bilíngue e intercultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos documentos institucionais que orientam o Curso de Pedagogia Bilíngue do INES, incluindo o PPC, a Matriz Curricular, o Ementário e o Manual de Estágio, em diálogo com a legislação vigente e os dados educacionais do cenário nacional, permite afirmar que o curso representa um avanço concreto na formação de pedagogos bilíngues para as demandas da comunidade surda. A trajetória de reformulações do projeto pedagógico ao longo dos anos evidencia um processo contínuo de reflexão e aprimoramento, que resultou em uma proposta com base teórica sólida, orientada pelo multilinguismo, pela interculturalidade e pela educação freiriana, comprometida com uma visão socioantropológica da surdez.

A análise documental revela, contudo, distâncias entre o que o curso declara e o que sua estrutura efetivamente garante. A principal delas diz respeito ao uso da Libras ao longo da formação. Embora o PPC estabeleça como objetivo que os egressos sejam capazes de "utilizar a Libras como língua de instrução" (INES, 2019, p. 26), a língua é tratada na prática principalmente como disciplina, sem transversalidade no percurso formativo. A ausência de obrigatoriedade de proficiência em Libras para os tutores dos polos, a separação de turmas entre surdos e ouvintes e a inexistência de atividades que promovam o uso da língua fora do eixo específico de Libras compõem um cenário em que o ambiente virtual tende a reproduzir a hegemonia da língua portuguesa escrita. Para superar essa lacuna, seria necessário, no mínimo, ampliar a carga horária das disciplinas de Libras, introduzir atividades de uso da língua de forma transversal nas demais disciplinas e tornar obrigatória a proficiência em Libras para todos os tutores dos polos.

Na mesma direção, a ausência de disciplinas dedicadas à Escrita de Sinais representa uma limitação que vai além do campo linguístico. Para um curso fundamentado na pedagogia visual, a ausência do domínio desse sistema de registro limita a capacidade do pedagogo de atuar no letramento visual da criança surda, contrariando a postura linguística aditiva que o próprio PPC afirma adotar (INES, 2019, p. 23).

A separação de turmas entre alunos surdos e ouvintes constitui outro ponto que requer atenção. O princípio da interculturalidade, central no projeto do curso, pressupõe a troca e a construção conjunta de conhecimento entre sujeitos de diferentes experiências linguísticas e culturais. A estrutura atual, ao inviabilizar turmas mistas pela ausência de intérpretes e pela falta de obrigatoriedade de proficiência dos tutores, compromete o espaço em que essa troca deveria ocorrer de forma mais intensa.

Em relação aos estágios, a análise dos pré-requisitos revela que um aluno pode iniciar a prática docente no campo sem ter cursado nenhuma disciplina de Educação Bilíngue e sem ter avançado na Libras além dos blocos iniciais. O caráter apenas recomendatório do contato com instituições que atendam a comunidade surda fragiliza a dimensão prática da formação bilíngue, especialmente para os alunos ouvintes. Tornar obrigatório o estágio em contextos com escolarização de surdos e incluir o avanço nas disciplinas de Libras e de Educação Bilíngue entre os pré-requisitos seriam medidas que aproximariam a estrutura formal dos objetivos declarados.

Registra-se, também, a lacuna relativa à formação em Educação Especial. Com uma única disciplina sobre o tema, o curso não oferece ao futuro pedagogo o aprofundamento necessário para lidar com a gestão do AEE e com a complexidade de alunos surdos com deficiências associadas, realidade presente nas escolas em que esses profissionais atuarão.

Para além das lacunas apontadas, é necessário reconhecer que o curso do INES cumpre um papel social relevante. Ao formar profissionais com base crítica, posicionamento político claro em relação à surdez e compromisso com a democratização da educação, conforme o próprio PPC ao situar o "compromisso social do profissional formado com a escola pública e a democratização da educação" (INES, 2019) como um de seus eixos, o curso contribui para que a educação bilíngue deixe de ser apenas uma garantia legal e se torne uma realidade efetiva. O impacto desses profissionais, formados com perspectiva crítica e intercultural, não se restringe à sala de aula; estende-se à pressão por uma regulamentação mais precisa da profissão e ao fortalecimento da educação bilíngue como política pública consolidada.

Feitas essas considerações, é fundamental reconhecer que a pesquisa acadêmica cumpre seu verdadeiro papel quando transcende o mero diagnóstico e nos convoca à ação. Sendo assim, o encerramento deste trabalho abre espaço para a afirmação de um compromisso ético, político e profissional.

A realização desta pesquisa deixou muito claro o quanto a efetivação do bilinguismo ainda enfrenta grandes barreiras estruturais na prática. Justamente por compreender a urgência dessa pauta, assumo o compromisso, como pedagoga formada por esta instituição, de ser uma defensora ativa da visão socioantropológica da surdez, levando-a para muito além dos muros escolares. Prometo atuar como uma agente difusora do bilinguismo, lutando para que a Libras ocupe seu lugar de direito, como uma língua central na constituição identitária e cultural do sujeito surdo.

Renovo, igualmente, meu compromisso com a democratização do acesso ao conhecimento, com a defesa da escola pública e com o fortalecimento de espaços interculturais que respeitem, na prática, a pluralidade linguística do nosso país.

Desejo que as reflexões aqui sistematizadas sejam o ponto de partida para a minha contínua intervenção em prol de uma educação emancipatória. Mais do que isso, almejo que este trabalho ecoe, inspirando novas pesquisas e fomentando o pensamento crítico, para que formemos uma rede cada vez maior de agentes transformadores. Que este estudo seja, enfim, uma semente para ações capazes de converter a teoria acadêmica em mudanças reais, palpáveis e de profundo impacto na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Luiz Cláudio de Oliveira; UCHÔA, Samuel Rodrigo. O bilinguismo na trajetória de alunos surdos do curso superior de Pedagogia do DESU-INES. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, n. 34, p. 58-70, jul./dez. 2017.

BONATTI, Sandy Mary Azevedo; FLORES, Vinícius Martins. Livro didático para o ensino de Surdos: Uma análise sobre as questões editoriais. **Trajetória Multicursos**, v. 8, n. 2, p. 3-4, out./nov./dez., 2017.

BONATTI, Sandy Mary Azevedo; SARDAGNA, Helena Venites; FLORES, Vinícius Martins. O atendimento educacional especializado e a variação linguística da Libras: demandas da região litoral norte do RS. **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 97-113, mai.-ago. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 jun. 2024, seção 1, p. 26.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 555, de 05 de junho de 2007. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria SERES/MEC n° 612, de 11 de setembro de 2025. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, n. 174, p. 95, 12 set. 2025**. Retificada pela Portaria Conjunta n° 217, de 2 de outubro de 2025. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, n. 189, p. 36, 3 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema e-MEC. **Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, código 1704565, Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Disponível em: https://emec.mec.gov.br. Acesso em: maio 2026.

BRITO, FB de et al. **O movimento surdo e sua luta pelo reconhecimento da Libras e pela construção de uma política linguística no Brasil.** Libras em estudo: política linguística, v. 1, p. 67-104, 2013.

CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; GIROTO, Claudia Regina Mosca; VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de. Formação de professores para a educação bilíngue de surdos na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. **RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 794-809, dez., 2018.

CONCEIÇÃO, Bianca Salles; MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. Educação bilíngue de surdos e a possível contribuição da formação em pedagogia: desafios atuais. **Periferia**, v. 8, n. 2, p. 66-91, jul.-dez. 2016.

CRUZ, Carina Rebello; FINGER, Ingrid. **Aquisição fonológica do português brasileiro por crianças ouvintes bilíngues bimodais e surdas usuárias de implante coclear**:

Phonological acquisition of Brazilian Portuguese by bimodal bilingual hearing children and deaf children with cochlear implants. Letras de hoje, v. 48, n. 3, p. 389, 2013.

CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da; MEIRELES, Rosana Maria do Prado Luz. Curso de Pedagogia Bilíngue do INES como Política Linguística e Educacional. **Revista EAD em Foco**, v. 14, 2024.

DA SILVA, Milton Francisco; EVARISTO, Marlandes. **Direitos linguísticos e discursos (acerca) da minoria linguística surda no Brasil**. Polifonia, v. 24, n. 35/2, p. 122-138, 2017.

FERNANDES, Carolina Carvalho Palomo. A importância da formação superior em pedagogia bilíngue para a educação de surdos. **Revista NEP (Núcleo de Estudos Paranaenses)**, Curitiba, v. 2, n. 5, p. 144-158, dez. 2016.

FINGER, Ingrid; FLORES, Vinicius Martins. Proposta de Questionário de Histórico de Linguagem e Autoavaliação de Proficiência para Professores Ouvintes Bilíngues Libras/Língua Portuguesa. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 17/2, p. 278-301, dez. 2014.

FLORES, Vinicius Martins. **Um estudo sobre o perfil do professor ouvinte bilíngue que atua na educação de surdos**. 2015. 93 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de um e de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. **Trabalhos em linguística aplicada**, v. 47, n. 1, p. 223-239, 2008.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; CICILINO, Joice Emanuele Munhoz; POKER, Rosimar Bortolini. Pedagogia bilíngue: dilemas e desafios na formação de professores. **RPGE - Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 778-793, 2018.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda:** linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 7. ed. São Paulo: Plexus, 2002. 172 p. ISBN 978-85-85689-33-9.HOLL, Raquel Valle; BAECK, Heidi Elizabet. O desafio da inclusão do aluno surdo no ambiente escolar. In: CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da (org.). **Educação de surdos em perspectiva bilíngue**. Rio de Janeiro: INES, 2023. p. 159-176.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Bilíngue (Licenciatura) EaD**. Rio de Janeiro: INES, 2021. Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/ensino-superior/nucleo-de-educacao-online/curso-pedagogia-ead. Acesso em: maio 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **Ementário: Curso de Pedagogia EaD**. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2024. Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/educacao-superior/nucleo-de-educacao-online/documentacao. Acesso em: abril, 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **Manual de Estágio do Curso de Pedagogia: Modalidade Educação a Distância**. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/educacao-superior/nucleo-de-educacao-online/documentacao. Acesso em: abril, 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **Manual do Aluno: Curso de Pedagogia Online**. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2019. Disponível em:

https://www.gov.br/ines/pt-br/educacao-superior/nucleo-de-educacao-online/documentacao. Acesso em: abril, 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **Matriz Curricular EaD 2025**. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2025. Disponível em: https://www.gov.br/ines/pt-br/educacao-superior/nucleo-de-educacao-online/documentacao. Acesso em: abril, 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS (INES). **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Rio de Janeiro, RJ: INES, 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**: Fichas Técnicas. Brasília, DF: Inep, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de Resultados do Saeb 2021 – Volume 1**. Brasília, DF: Inep, 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Resumo Técnico**. Brasília, DF: Inep, 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Relatório de resultados dos questionários Saeb 2021: Volume 3: diretores escolares da educação básica**. Brasília, DF: Inep, 2024.

MACHADO, Erica Esch; TEIXEIRA, Dirceu Esdras; GALASSO, Bruno José Betti. Concepção do primeiro curso online de pedagogia em uma perspectiva bilíngue Libras-Português. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 23, n. 1, p. 21-36, jan./mar. 2017.

MAZZO, Flávia Renata; FAVORITO, Wilma. Reflexões sobre processos de interação social e linguística dos codas: questões identitárias. In: CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da (org.). **Educação de surdos em perspectiva bilíngue**. Rio de Janeiro: INES, 2023. p. 37-70.

SKLIAR, Carlos. Bilingüismo e biculturalismo: uma análise sobre as narrativas tradicionais na educação dos surdos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 08, p. 44-57, 1998.

SKLIAR, Carlos. (Org.). Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

TAKAHASHI, Joyce Cezario Barbosa; CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da. Jogo didático em perspectiva bilíngue para o ensino de Química a alunos surdos: abordagem temática sobre educação ambiental. In: CRUZ, Osilene Maria de Sá e Silva da (org.). **Educação de surdos em perspectiva bilíngue**. Rio de Janeiro: INES, 2023. p. 91-120.

ZIMMER, Márcia C.; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. **Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística.** Revista virtual de estudos da linguagem-ReVEL. Novo Hamburgo, RS. Vol. 6, n. 11 (ago. 2008), p. 1-28, 2008.