

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Letras
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Mikael Sousa Silva

**A educação bilíngue de surdos na Lei nº 14.191/2021:
histórico, implementação e percepções de lideranças surdas**

Belo Horizonte
2025

Mikael Sousa Silva

**A educação bilíngue de surdos na Lei nº 14.191/2021:
histórico, implementação e percepções de lideranças surdas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Giselli Mara da Silva

Área de concentração: 3 - Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: 3E - Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue

Belo Horizonte
2025

S586e Silva, Mikael Sousa.
A educação bilíngue de surdos na Lei nº 14.191/2021 [manuscrito] : histórico, implementação e percepções de lideranças surdas / Mikael Sousa Silva. – 2025.
1 recurso online (183 f.) : pdf.
Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.
Coorientadora: Giselli Mara da Silva.
Área de concentração: Linguística Aplicada.
Linha de Pesquisa: Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue.
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
Bibliografia: f. 156-169.
Apêndices: f. 170-175.
Anexos: f. 176-183.
Exigências do sistema: Adobe Acrobat Reader.

1. Educação – Surdos – Brasil – Teses. 2. Educação – Surdos – Legislação – Teses. 3. Política linguística – Brasil – Teses. 4. Educação bilíngue – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves. II. Silva, Giselli Mara da. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD : 371.912



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

A educação bilíngue de surdos na Lei 14.191/2021: histórico, implementação e percepções de lideranças surdas

MIKAEL SOUSA SILVA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Plurilinguismo, Políticas Linguísticas e Educação Bilíngue.

Aprovada em 19 de fevereiro de 2025, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador

UFMG

Prof(a). Giselli Mara da Silva - Coorientadora

UFMG

Prof(a). Ivani Rodrigues Silva

UNICAMP

Prof(a). Eva dos Reis Araujo Barbosa

UFMG

Belo Horizonte, 19 de fevereiro de 2025.



Documento assinado eletronicamente por Leandro Rodrigues Alves Diniz, Professor do Magistério Superior, em 20/02/2025, às 15:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Giselli Mara da Silva, Professora do Magistério Superior, em 21/02/2025, às 13:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Eva dos Reis Araujo Barbosa, Professora do Magistério Superior, em 21/02/2025, às 17:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por Ivani Rodrigues Silva, Usuária Externa, em 25/02/2025, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador 3989338 e o código CRC 55DDDFAD.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela sabedoria e pela salvação; sem Ele, eu não teria capacidade para realizar este trabalho.

Nesses anos de mestrado, marcados por muito estudo, esforço e dedicação, não posso deixar de agradecer às pessoas mais especiais que fazem parte da minha trajetória e foram fundamentais para a realização do meu sonho de ser Mestre.

Aos meus queridos pais, Maria Marlene e Edson Filho, por me permitirem seguir meus sonhos com liberdade. Tenho profunda admiração por eles e pelo esforço realizado ao longo desta caminhada. Sinto muito orgulho de ser seu filho.

Ao Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, a quem admiro pelas características excepcionais como professor e pelo evidente amor à profissão. Sou grato por suas orientações e pela paciência em repetir, inúmeras vezes, determinados assuntos até que eu pudesse compreendê-los plenamente.

À coorientadora, Prof^ª. Dra. Giselli Mara da Silva, cuja paciência, empatia e compreensão admiro profundamente. Agradeço por suas valiosas orientações ao longo deste percurso.

À banca examinadora, pelos apontamentos, correções e orientações que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste trabalho.

À minha família, pelo apoio, compreensão, incentivo e paciência demonstrados durante toda esta caminhada. Em especial, agradeço ao Hélio, que muitas vezes foi privado de minha companhia e de cuidados que poderia oferecer.

Aos professores, colegas e à equipe de pós-graduandos ou mestrandos, pela oportunidade oferecida e pelos ensinamentos compartilhados ao longo dessa jornada.

Às monitoras Carolina Fernandes Archer e Luísa de Castro Fajardo, por me ajudarem a aprimorar o entendimento da estrutura do português.

Aos surdos, Bruno, Luiza, Myrella e Yasmin, agradeço pela participação na pesquisa e pelas contribuições imprescindíveis para o desenvolvimento deste trabalho.

“A Educação Bilíngue para surdos não é uma simples proposta pedagógica, mas um ato político de reconhecimento e valorização da diferença linguística e cultural.”
(Skliar, 1998)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, considerando o histórico de sua elaboração e aprovação, bem como os desafios relacionados à sua implementação, sob a perspectiva de lideranças surdas. O estudo fundamenta-se em pesquisas sobre políticas linguísticas e minorias (Lagares, 2018), nos Estudos Surdos (Skliar, 1997) e em trabalhos sobre educação bilíngue e educação bilíngue de surdos (Rezende; Campello, 2014; Reis; Lima, 2022; Peluso; Lodi, 2023). Metodologicamente, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, documental e bibliográfica. Para a coleta de dados, além das pesquisas bibliográfica e documental, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com duas pessoas que tiveram ou têm algum vínculo com Ministério da Educação e Cultura (MEC) – especificamente, com a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) e da Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS) – e duas lideranças surdas da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), que participaram de movimentos políticos para a aprovação da Lei nº 14.191/2021. Os resultados apontaram que a Lei nº 14.191/2021 tem suas raízes históricas em décadas de luta da comunidade surda e organizações. Foi possível verificar que a pressão política e a organização comunitária da comunidade surda resultaram na formalização de propostas, como a Lei nº 14.191/2021, que trouxe mudanças relevantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ao incluir a modalidade de Educação Bilíngue para surdos. Os participantes indicaram que ainda são necessárias ações complementares, como a elaboração de diretrizes específicas, o desenvolvimento de materiais didáticos, a criação de escolas bilíngues públicas e a adequação de políticas públicas para sua implementação efetiva. Verificou-se que a comunidade surda possui uma visão mista sobre a Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) e da Educação Bilíngue, reconhecendo sua importância, mas também apontando limitações e desafios na sua implementação. Por fim, percebeu-se, por meio das análises dos documentos e das entrevistas, que a Educação Bilíngue para surdos tem enfrentado uma tensão histórica com a Educação Inclusiva no Brasil. Enquanto a Educação Inclusiva, muitas vezes, adota uma perspectiva monolíngue e eurocêntrica, a Educação Bilíngue propõe a valorização da Libras como primeira língua e do português escrito como segunda, buscando atender às especificidades linguísticas e culturais dos surdos.

Palavras-chave: Política Linguística, Educação Bilíngue de surdos, Lei nº 14.191/2021, Surdos, Movimento surdo.

ABSTRACT

This research aims to analyze Law No. 14,191, of August 3, 2021, considering the history of its drafting and approval, as well as the challenges related to its implementation from the perspective of Deaf leadership. The study is grounded in research on language policies and minority groups (Lagares, 2018), Deaf Studies (Skliar, 1997), and works on bilingual education and bilingual education for the Deaf (Rezende; Campello, 2014; Reis; Lima, 2022; Peluso; Lodi, 2023). Methodologically, the research adopts a qualitative approach, characterized as exploratory, documentary, and bibliographic. Data collection included bibliographic and documentary research, as well as semi-structured interviews with two individuals affiliated with the Ministry of Education and Culture (MEC) – specifically with the Directorate of Bilingual Education Policies for the Deaf (DIPEBS) and the National Commission on Bilingual Education for the Deaf (CNEBS) – and two Deaf leaders from the National Federation of Deaf Education and Integration (FENEIS) who participated in political movements advocating for the approval of Law n° 14,191/2021. The results indicate that Law n° 14,191/2021 has historical roots in decades of advocacy by the Deaf community and related organizations. The findings reveal that political pressure and community organization led to the formalization of proposals such as Law No. 14,191/2021, which introduced significant changes to the National Education Guidelines and Framework Law (LDB) by incorporating Bilingual Education for the Deaf as an educational modality. Participants highlighted the need for complementary actions, including the development of specific guidelines, the creation of teaching materials, the establishment of public bilingual schools, and the adaptation of public policies for effective implementation. The study also found that the Deaf community holds a mixed perspective on the Brazilian Sign Language Law (Law n° 10.436/2002) and Bilingual Education, acknowledging their importance while also identifying limitations and challenges in their implementation. Lastly, the analysis of documents and interviews revealed that Bilingual Education for the Deaf has historically faced tensions with Inclusive Education in Brazil. While Inclusive Education often adopts a monolingual and Eurocentric perspective, Bilingual Education promotes the recognition of Libras as the first language and written Portuguese as the second language, aiming to address the linguistic and cultural specificities of the Deaf community.

Keywords: Language policy, Bilingual education for the deaf, Law 14.191/2021, Deaf people, Deaf movement.

RESUMO EM LIBRAS



<https://www.youtube.com/watch?v=yTeEi1HiRuM>.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020	84
--	----

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEEBS	Atendimento Educacional Especializado Bilíngue de Surdos
ASL	<i>American Sign Language</i>
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CAE	Comissão de Assuntos Econômicos
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNEBS	Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos
<i>Codas</i>	<i>Children of Deaf Adults</i>
CONAE	Conferência Nacional de Educação
COPELS	Congresso de Pesquisas em Línguas de Sinais
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
DEM	Democratas
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEBRAPILS	Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais
FENEIS	Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GT	Grupo de Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LEPED	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Libras	Língua Brasileira de Sinais
LS	Língua de Sinais
MDB	Movimento Democrático Brasileiro

MEC	Ministério da Educação e Cultura
NUPPES	Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
Parfor	Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PC	Paralisia Cerebral
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PL	Partido Liberal
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSB	Partido Socialista Brasileiro
PT	Partido dos Trabalhadores
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEMESP	Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
WFD	<i>World Federation of the Deaf</i>

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Contextualização.....	14
1.2 Perguntas de pesquisa	18
1.3 Objetivos.....	18
1.4 Justificativa	19
1.5 Organização da dissertação	20
2.1 Estudos surdos e Política Linguística	22
2.1.1 Estudos Surdos	22
2.1.2 Política Linguística.....	29
2.2 Educação Bilíngue	34
2.2.1 Aspectos teóricos e históricos	34
2.2.2 Educação Bilíngue para Surdos.....	38
2.2.3 Educação Bilíngue <i>versus</i> Inclusão de surdos.....	39
2.3 A Lei nº 14.191/2021	47
2.3.1 Contextualização da Lei	47
2.3.2 Estudos sobre a Lei.....	58
2.4.1 Caracterização da pesquisa.....	62
2.4.2 Sujeitos de pesquisa e critérios de exclusão	63
2.4.3 Coleta e análise dos dados	65
2.4.4 Processo de escrita da dissertação	66
3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	68
3.1 Análise documental	68
3.1.1 Antecedentes históricos da elaboração e aprovação da Lei nº 14.191/2021	68
3.1.2 O Projeto da Lei nº 4.909/2020 e suas emendas.....	79
3.1.3 Análise da Lei nº 14.191/2021	102
3.2 Análise das entrevistas.....	111
3.2.1 Processo social e histórico que permitiu a aprovação da Lei nº 14.191/2021	111
3.2.2 Impressões que o movimento surdo tem sobre a Lei nº 14.191/2021	121
3.2.3 Mudanças que a Lei nº 14.191/2021 introduz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação	127
3.2.4 Compreensão de que forma a Lei nº 14.191/2021 se aproxima ou se afasta da política da inclusão em escolas comuns.....	129
3.2.5 Formas como tem se dado, ou não, a implementação da Lei nº 14.191/2021	136

3.2.6 Desafios envolvidos na implementação da Lei nº 14.191/2021	143
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ESTUDOS FUTUROS	152
4.1 Considerações finais	152
4.2 Estudos futuros	155
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	170
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Membros da FENEIS.....	174
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada - Membros do MEC	175
ANEXO I – Lei 4.191/2021, de 3 de agosto de 2021.....	176
ANEXO II – Trechos da Lei 9.394/1996 alterados pela Lei nº 14.191/2021	178

1 INTRODUÇÃO

Esta seção apresentará a introdução da presente pesquisa, trazendo a contextualização da temática pesquisada, as perguntas de pesquisa, os objetivos, a justificativa e a organização desta dissertação.

1.1 Contextualização

Meu nome é Mikael, sou professor de Libras e pesquisador na área da Educação de Surdos. Como pessoa surda, minha experiência não foi fácil ao lidar com a educação inclusiva. Minha trajetória em escolas ditas inclusivas foi marcada por muitas barreiras. Sempre dependia bastante dos colegas ouvintes, enquanto os professores seguiam métodos tradicionais, sem adaptar as práticas ou reconhecer minha identidade como pessoa surda. Meu maior desafio foi a perspectiva tradicional adotada pelos professores, que muitas vezes não estavam preparados para as necessidades específicas dos alunos surdos, ainda baseados em metodologias que priorizavam o modelo oralista e desconsideravam a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Como reflexo de minha própria trajetória pessoal e escolar, tenho concentrado minha atuação acadêmica e profissional na análise e promoção da Educação Bilíngue para surdos. Considero a Educação Bilíngue uma área essencial para garantir os direitos educacionais da população surda. A experiência adquirida ao longo da formação em Letras Libras, bem como minha atuação em ambientes educacionais inclusivos, me possibilitou observar as dificuldades e limitações enfrentadas por alunos surdos em contextos que, frequentemente, priorizam uma única língua hegemônica: o português. Por outro lado, em minha vivência como professor em escolas bilíngues, onde ministrei aulas, observei o rápido desenvolvimento das crianças em um ambiente que valoriza o uso da Libras como principal meio de comunicação. Essa realidade revela a necessidade premente de um sistema educacional que reconheça a Libras como Primeira Língua (L1) e o português escrito como Segunda Língua (L2).

Dessa forma, a minha experiência pessoal, profissional e acadêmica está na base do meu interesse em analisar, nesta pesquisa, a Lei nº 14.191/2021, que modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para incluir a modalidade de Educação Bilíngue de surdos no Brasil. A partir da minha vivência em comunidades surdas e do envolvimento com movimentos sociais, como o movimento de educação bilíngue, dedicados à defesa dos direitos linguísticos e educacionais

dos surdos, compreendi que a implementação de políticas públicas, como a Lei nº 14.191/2021, é fundamental para a transformação do cenário educacional. Movimentos sociais, conforme explica Souza (1998), representam grupos com interesses políticos e cognitivos convergentes, unindo esforços para transformar demandas em ações concretas. No caso da comunidade surda, essa mobilização culminou em conquistas significativas, como a promulgação da Lei nº 14.191/2021, que reflete um avanço na estruturação de uma educação bilíngue de surdos.

O processo histórico de lutas dos surdos em relação a sua educação é permeado por fatores marcantes no desenvolvimento educacional, que revelam a posição dos surdos como agentes na construção de direitos linguísticos. Isso se deve ao posicionamento das comunidades surdas frente às políticas educacionais construídas sob a égide ouvintista, que atribuem um valor inferior às Línguas de Sinais (LS) e às culturas dos surdos. A educação de surdos é tema polêmico desde seus primórdios. A LS é sabidamente língua de constituição de sujeitos surdos e, quando é assumida em espaços educacionais, favorece um melhor desempenho dos alunos surdos (Moura, 2000; Lodi; Lacerda, 2009).

O modelo de Educação Inclusiva, massivamente presente na realidade educacional brasileira de surdos, preza pela necessidade do convívio dos estudantes surdos com ouvintes na sala de aula, entendendo que essa convivência traz benefícios para a aprendizagem e socialização, tanto do surdo quanto do ouvinte presente na escola. No entanto, existem várias desvantagens na aprendizagem dos alunos surdos em escolas inclusivas, dentre elas está o fato de que muitas vezes eles se encontram sem a presença de pares linguísticos (outros surdos). Essa situação desconsidera a especificidade linguística desse público, conforme respaldado pelos instrumentos legais como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005.

Diante disso, os movimentos surdos, de maneira geral, têm se voltado para a defesa da Educação Bilíngue, na qual o estudante surdo tem a oportunidade de interagir com seus colegas e professores de maneira direta na LS. De acordo com Oliveira (2015), a Libras é fundamental para a Educação Bilíngue de surdos no Brasil, pois facilita a interação entre alunos surdos e professores bilíngues, proporcionando um ambiente linguístico adequado.

Nesse contexto, em termos gerais, a proposta educacional inclusiva é enxergada pela comunidade surda como uma tentativa de normalização do sujeito e uma violação à sua língua e cultura, uma vez que, nesse modelo, o surdo é inserido numa turma de ouvintes que, normalmente, não dominam a LS, tornando inviável a sua interação plena com seus pares. Isso é observado em várias experiências escolares em cujas salas de aula atuam intérpretes com domínio parcial de Libras (Lebedeff, 2010). Assim, o modelo inclusivo, com a presença do intérprete de LS, basicamente oferece a interpretação e a tradução das aulas e das atividades

ministradas em Língua Portuguesa para a LS, e não um aparato geral que atenda às especificidades culturais e linguísticas da comunidade surda como um grupo linguístico minoritarizado.

A educação de surdos pode ser realizada se, e somente se, forem asseguradas as singularidades linguísticas e culturais na estruturação e organização de práticas pedagógicas que compõem o currículo escolar de forma a garantir o uso da LS da comunidade, valendo-se de estratégias visuais para a apreensão e manifestação do conhecimento (Quadros, 2019). Assim, é importante o fortalecimento de políticas linguísticas na elaboração de políticas públicas com o objetivo de instaurar um ensino com currículos adequados, observando a especificidade linguística e cultural dos surdos, definindo a presença de duas línguas (Libras e português escrito), ao longo da escolarização, e reforçando a Libras como principal língua de aprendizagem e formadora do sujeito surdo (Oliveira, 2015).

Os movimentos surdos têm exercido um papel primordial na construção de políticas públicas para uma Educação Bilíngue, promovendo um entendimento alicerçado numa concepção bilíngue a ser concretizada nas esferas linguísticas e educacionais do campo político. No entanto, é importante reconhecer que as experiências bilíngues dos surdos são mais complexas do que a simples utilização de Libras e português escrito. Há surdos que não fazem uso da Libras, optando por outras formas de comunicação. Além disso, no Brasil, existem surdos que utilizam línguas de sinais regionais ou variantes locais, em vez da Libras, refletindo a diversidade linguística dentro da comunidade surda.

Cabe esclarecer que as experiências bilíngues dos surdos não são estabelecidas por territorialidade e/ou imigração, uma vez que a maior parte dos surdos são filhos de pais ouvintes que não sabem e acabam por não aprender a Língua de Sinais, fazendo com essas experiências bilíngues ocorram, majoritariamente, na dependência de ações de apoio (Plaza-Pust, 2014). Como exemplo dessas ações de apoio, estão o envolvimento em projetos voltados para a promoção linguística e cognitiva dos surdos na fase de pré-escola, que, infelizmente, é incomum no Brasil; o ingresso na escola que permite o contato com sujeitos que utilizam a Língua de Sinais; a interação entre surdos em espaços variados e/ou nos movimentos surdos, dentre outras (Silva, 2017). Assim, como lembra Silva (2017), contrariamente a outras minorias (como indígenas ou migrantes internacionais) que podem aprender a língua familiar como L1, os surdos geralmente não vivenciam a oportunidade de adquirir em casa uma língua possível de comunicação. Por essas razões, a aprovação da Lei nº 14.191/2021 é celebrada pelos surdos brasileiros como um marco de realização legal, pois reconhece a Educação Bilíngue de surdos tão aspirada e perseguida pelos movimentos surdos.

Enquanto na Educação Inclusiva se entende ser suficiente o oferecimento do intérprete de Libras no espaço escolar, na proposta da Educação Bilíngue de surdos, reivindica-se uma educação na Libras e pela Libras, e não em aulas interpretadas. Nesse sentido, a comunidade surda entende que a referida Lei nº 14.191/2021 ratifica o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária dos estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva sinalizantes. Há anos, antes mesmo do reconhecimento linguístico da Libras, a comunidade surda já lutava por uma educação que priorizasse a Libras como L1 no processo de instrução dos alunos surdos. No entanto, foi apenas em 2021 que a referida Lei foi criada, tratando especificamente da Educação Bilíngue, incluindo essa proposta que, por muito tempo, foi pauta das lutas surdas. Vale destacar que a lei não se restringe apenas à criação de escolas bilíngues, mas também abrange outros contextos de educação bilíngue para surdos.

Essa Lei altera a LDB (1996), acrescentando ao Capítulo V, uma versão V-A, no Artigo (Art.) 60-A, o conceito de Educação Bilíngue, sendo entendida como:

[...] 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, para educandos surdos, surdo-cegos (*sic*), com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de surdos (Brasil, 2021a).

Nota-se que a Lei nº 14.191/2021 reconhece a Educação Bilíngue de surdos como modalidade escolar. Assim, esse documento expressa aspectos linguístico-culturais relevantes para os surdos sinalizantes, os quais a política de Educação Inclusiva não comporta (Brasil, 2021a). Também se percebe que esta Lei incorpora na LDB o reconhecimento à diferença linguística e cultural dos estudantes surdos sinalizantes, surdocegos sinalizantes com deficiência auditiva e surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências associadas (Brasil, 2021a). Assim, ao garantir a Educação Bilíngue de surdos como modalidade escolar, entende-se que a Libras é a língua pela qual esses estudantes constroem conhecimento e é o caminho instrucional para o aprendizado do português escrito como L2.

A implantação da Lei nº 14.191/2021 está em fase inicial. A Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (DIPEBS/SECADI), caminha na mesma linha pedagógica, científica e política das modalidades escolares indígenas, quilombolas e do campo. A Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS) foi criada pelo Ministério da Educação (MEC), através da Portaria nº 993, de 23 de maio de 2023. Ela tem a função de ajudar a planejar,

acompanhar e avaliar a Política de Educação Bilíngue de Surdos, prevista na Lei nº 14.191/2021. A ideia é garantir uma educação que respeite as especificidades e necessidades dos surdos, assim como acontece em políticas voltadas para indígenas, quilombolas e comunidades do campo.

Diante do contexto exposto, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a Lei nº 14.191/2021, que propõe a Educação Bilíngue de Surdos, a qual pode ser efetivamente implementada no sistema educacional brasileiro, promovendo uma formação que respeite e valorize as identidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

1.2 Perguntas de pesquisa

O problema de pesquisa é representado nas seguintes perguntas:

- 1) Que antecedentes históricos e sociais permitiram a elaboração e aprovação da Lei nº 14.191/2021?
- 2) Que impressões o movimento surdo tem sobre a Lei nº 14.191/2021?
- 3) Que mudanças a Lei nº 14.191/2021 introduz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação?
- 4) De que modo a Lei nº 14.191/2021 se aproxima ou se afasta da política da inclusão em escolas comuns?
- 5) Como tem sido a implementação da Lei nº 14.191/2021?
- 6) Que desafios essa implementação envolve?

1.3 Objetivos

Esta pesquisa tem como **objetivo geral** analisar a Lei nº 14.191/2021, bem como seu histórico e os desafios implicados em sua implementação.

Para atingir esse objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar o processo social e histórico que permitiu a aprovação da Lei nº 14.191/2021;
- b) analisar as impressões que o movimento surdo tem sobre a Lei nº 14.191/2021;

- c) compreender as mudanças que a Lei nº 14.191/2021 introduz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação;
- d) analisar de que forma a Lei nº 14.191/2021 se aproxima ou se afasta da política da inclusão em escolas comuns;
- e) identificar as formas como tem se dado, ou não, a implementação da Lei nº 14.191/2021;
- f) discutir os desafios que essa implementação envolve.

1.4 Justificativa

A relevância deste estudo reside na busca por compreender o processo histórico das políticas educacionais que englobam pautas direcionadas à Educação Bilíngue de Surdos, de modo que a Lei nº 14.191/2021 representa um marco significativo nesse cenário, delineando orientações específicas para a modalidade da referida Educação tão importante para o surdo.

Como a referida Lei foi aprovada recentemente, ainda há poucas pesquisas sobre a temática, como a de Freitas, Araújo e Nascimento (2021, p. 32), que se propõe a “analisar as possíveis implicações das legislações nº 14.191/2021 e nº 10.502/2020 na educação da pessoa Surda brasileira”. Conforme os autores argumentam, a Educação Bilíngue de surdos como modalidade escolar na LDB foi uma luta política da comunidade surda com a finalidade de assegurar uma educação que reconheça e promova a língua e a cultura dos surdos. Corroborando com tal estudo, Machado *et al.* (2021), em sua pesquisa intitulada “Português como Segunda Língua para Alunos Surdos: a partir da Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021”, afirmam que a luta dos surdos por uma educação na LS decorre de anos, pois estes estão na escola inclusiva, mas a didática pedagógica é voltada para os estudantes ouvintes. Tal perspectiva reflete a realidade de pessoas surdas que enfrentavam limitações no acesso à Educação Inclusiva, mesmo na presença de intérpretes e tradutores de Libras. Os autores mostram que essa dificuldade provém não apenas da falta de adequação da metodologia de ensino, mas também da distinção significativa entre o ambiente educacional inclusivo e uma sala exclusiva para surdos.

Tanto o estudo de Freitas, Araújo e Nascimento (2021) quanto o de Machado *et al.* (2021) oferecem análises significativas sobre a aprovação da legislação para uma nova modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, estabelecendo comparações com legislações anteriores relacionadas à LS e aos direitos das pessoas surdas. No entanto, os dois estudos deixam evidente a lacuna existente na prática de ações efetivas de política educacional que

assegurem o acesso à educação para pessoas surdas. Os estudos ressaltam a importância da implementação efetiva dessas leis, salientando que a simples aprovação legislativa não é suficiente para garantir a inclusão educacional desejada. Assim, o reconhecimento e a valorização da abordagem bilíngue são cruciais para que políticas educacionais eficazes sejam implementadas, proporcionando, assim, um ambiente de aprendizado acessível para a comunidade surda.

Somando-se a esses estudos e outros que retomaremos na seção 2.3.2, esta pesquisa busca aprofundar a análise da Lei nº 14.191/2021 e suas implicações na educação dos surdos, propondo um olhar crítico sobre como ela está sendo efetivamente implementada, tendo em vista as percepções de lideranças surdas. Espera-se, assim, que este estudo contribua para um entendimento mais amplo sobre a importância da Educação Bilíngue de Surdos e para o fortalecimento das políticas educacionais que assegurem o direito à educação de qualidade para todos.

Por fim, cabe ressaltar que empoderar grupos minoritarizados é um processo complexo que exige uma abordagem multifacetada e coordenada. Conforme Maher (2007), entre os cursos de ação necessários para alcançar esse objetivo, um dos mais críticos é a reforma legislativa. Leis inclusivas e abrangentes são essenciais para garantir os direitos desses grupos e promover a igualdade de oportunidades. É imperativo que essas legislações sejam elaboradas com cuidado, levando em consideração as necessidades específicas de diferentes minorias, como pessoas com deficiência, a comunidade LGBTQ+ e minorias étnicas e raciais. A implementação de políticas antidiscriminatórias, ações afirmativas e leis em prol da diversidade cultural e linguística, a exemplo da lei focalizada nesta dissertação, são passos cruciais para assegurar que esses grupos possam participar plenamente da sociedade e exercer seus direitos de forma equitativa.

1.5 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, sendo o primeiro deles a presente Introdução. No Capítulo 2, apresenta-se o referencial teórico e metodológico deste estudo. No Capítulo 3, traz-se a apresentação, análise e discussão dos resultados, contemplando a análise documental e a análise das entrevistas, bem como as discussões dos resultados encontrados e achados de pesquisa. No capítulo final, são apresentadas as considerações finais, sintetizando o percurso feito na pesquisa, as principais conclusões e as sugestões de estudos futuros. Por

fim, estão listadas todas as referências consultadas para a realização da pesquisa, seguidas dos apêndices e anexos que se fizeram necessários.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLOGIA

Este capítulo traz o referencial teórico utilizado e a metodologia adotada na pesquisa. Está organizado em quatro subseções, iniciando com os Estudos Surdos e Política Linguística. A subseção 2 aborda a Educação Bilíngue, enquanto a subseção 3 traz a Lei nº 14.191/2021, também foco deste estudo, com a contextualização desta e os estudos desenvolvidos sobre esse documento. Já a subseção quatro é a Metodologia, com o percurso metodológico de execução da pesquisa.

2.1 Estudos surdos e Política Linguística

2.1.1 Estudos Surdos

Os estudos surdos constituem um campo de pesquisa que valoriza identidades, línguas, projetos educacionais, história, arte, comunidades e culturas surdas, reconhecendo a diferença como um elemento político central. Ao tratar da diferença, problematiza-se a normalidade e as concepções cotidianas de deficiência e diversidade, que frequentemente mascaram intenções de normalização e subjugação das pessoas surdas (Skliar, 1997).

No ano de 1880, ocorreu na cidade de Milão o “Congresso Internacional para o melhoramento do destino dos Surdos-Mudos”, cujo objetivo foi discutir a educação de surdos, em especial, como os surdos deveriam ser ensinados por meio da linguagem oral ou gestual (Skliar, 1997; Silva, 2006a). Fernandes e Moreira (2014, p. 53) narram que, naquele Congresso, foi tomada “a decisão de proibir a Língua de Sinais e seu legado cultural no processo educacional de surdos teria impactos definitivos para a vida das pessoas surdas nos próximos cem anos”. Durante esse evento, os educadores decretaram que o ensino da fala deveria prevalecer sobre o uso das LS.

Essa decisão provocou a exclusão sistemática das LS e dos próprios professores surdos das salas de aula, inaugurando um período de quase um século em que as LS fossem amplamente desconhecidas e desvalorizadas entre os surdos (Skliar, 1997). Para Silva (2023, p. 25)

importa dizer que a decisão por converter os surdos-mudos em surdos-falantes, ratificada em Milão, impactou significativamente a educação dos surdos, pois a Língua de Sinais foi banida do ensino para não comprometer o sucesso da reparação do não-ouvinte por meio da oralização.

Rodrigues, Vieira-Machado e Vieira (2021, p. 18) afirmam que este Congresso “deixou uma marca indelével na história da educação de surdos”. Nas palavras de Hojas e Silva (2023, p. 8): “a decisão por converter os surdos-mudos em surdos-falantes, [...], impactou significativamente a educação dos surdos, pois a Língua de Sinais foi banida do ensino para não comprometer o sucesso da reparação do não-ouvinte por meio da oralização”. Durante esse evento, os educadores decretaram que o ensino da fala deveria prevalecer sobre o uso da Língua de Sinais. Essa decisão excluiu, sistematicamente, a Língua de Sinais e os próprios professores surdos das salas de aula, com um período de quase um século, em que a LS fosse amplamente desconhecida e desvalorizada entre os surdos (Skliar, 1997).

Do final do século XIX e ao longo do século XX, especialmente desde os anos que antecederam o Congresso de Milão – ironicamente intitulado ‘*Per il miglioramento della sorte dei sordo muti*’ (‘Para a melhoria da sorte dos surdos-mudos’) – até o surgimento de novas abordagens metodológicas, nas décadas de 1960 e 1970, os surdos foram tratados como sujeitos cujo foco exclusivo deveria ser a aprendizagem da língua oral (Skliar, 1997). Essa prática tinha como objetivo integrá-los ao mundo dos ouvintes, considerados ‘normais’, ignorando completamente suas particularidades linguísticas e culturais.

Para entender melhor esses impactos, quando revisitamos os dados históricos do Congresso de Milão. Ainda segundo as autoras, dos 164 delegados presentes, apenas dois eram surdos. As principais resoluções votadas impuseram o Método Oral Puro como meio de instrução, em detrimento da Língua de Sinais e monopolizaram a educação de surdos, banindo os professores surdos das escolas. Essa decisão reflete uma tentativa de criar estados-nação monolíngues e monoculturais, eliminando a diversidade linguística e cultural em prol da homogeneização (Fernandes; Moreira, 2014).

Nesse sentido, o Congresso de Milão de 1880 consolidou práticas que já eram amplamente adotadas, destinadas a eliminar o uso da LS e a priorizar a fala como a única forma aceitável de expressão. Essa abordagem normativa foi sustentada por profissionais da saúde, familiares e, em alguns casos, pelos próprios surdos, que representam a expectativa de um surdo que fala e ouve. Tal imposição não apenas desconsidera a riqueza das culturas surdas, mas também perpetua um ciclo de exclusão e desvalorização das identidades surdas.

Fernandes e Moreira (2014) explicam que, um século depois, Skliar (1997) analisou como a proibição da Língua de Sinais nesse contexto estava ligada aos esforços de estabelecer um estado italiano unificado, politicamente e linguisticamente. Após a Unificação na década de 1860, a Itália enfrentava graves problemas políticos, econômicos e sociais, além de um alto número de pessoas não alfabetizadas, em oposição a uma minoria letrada. Poetas e escritores

contribuíram para a criação de um contexto literário que estimulasse a unificação, registrando um padrão linguístico do dialeto florentino falado pelo povo, visando eliminar as diferenças entre a língua escrita e a falada. Nesse contexto, a eliminação da Língua de Sinais das escolas foi vista como uma forma de atenuar o desvio linguístico, obrigando as crianças surdas a aprenderem a língua comum, apesar de sua incapacidade orgânica de fazê-lo (Fernandes; Moreira, 2014). A homogeneização linguística foi uma estratégia utilizada pelos estados-nação europeus para consolidar o poder centralizado e suprimir a heterogeneidade étnica e linguística.

Segundo Skliar (1997), a magnitude das decisões tomadas no Congresso de Milão e suas prolongadas consequências permitem a divisão da história da educação de surdos em dois grandes períodos. O primeiro período, que se estende de meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, foi caracterizado por experiências educativas que faziam uso da Língua de Sinais. O segundo período, que vai de 1880 até os dias atuais em alguns países, foi dominado pela imposição da língua oral como a única forma legítima de educação para surdos (Skliar, 1997). Ainda assim, segundo Oliveira (2020), as transformações culturais ocorridas nas décadas de 1960 e 1970 desempenharam um papel crucial na reconfiguração da identidade dos surdos. Durante esse período, a surdez passou a ser reconhecida não como uma condição patológica, mas como uma característica distintiva de uma minoria linguística com uma identidade cultural própria. No século XIX, a ciência negligenciou as línguas de sinais, tratando os surdos como indivíduos patológicos, desprovidos de uma língua e cultura próprias.

A visão do surdo como alguém que deve se adaptar a um ideal de normalidade, construído a partir das experiências dos ouvintes, resulta na marginalização das LS e nas práticas educacionais que não reconhecem a pluralidade das formas de comunicação. Segundo Silva (2006b, p. 26), no referido Congresso, o

[...] momento da deliberação não contava com a participação nem com a opinião da minoria interessada – os surdos –, um grupo de ouvintes impôs a superioridade da língua oral sobre a língua de sinais e decretou que a primeira deveria constituir o único objetivo do ensino.

A partir do que Silva (2006b) conta, é possível observar a influência significativa do ouvintismo na decisão deliberada no Congresso. Segundo Skliar (1997), o ouvintismo se configura como uma ideologia predominante que transfere as visões dos ouvintes sobre a surdez para os próprios surdos, forçando-os a se enxergar e se descrever a partir da perspectiva ouvinte. Nesse contexto, eles são considerados deficientes que devem se conformar aos padrões da comunicação oral e auditiva. Além disso, essa ideologia tem repercussões significativas nas

políticas educacionais e na formação de currículos, que frequentemente priorizam o ensino da oralidade em detrimento de métodos que valorizem a LS e a cultura surda, limitando assim o potencial de desenvolvimento acadêmico e social dos surdos.

Skliar (2005) ainda explica que o ouvintismo envolve uma intrincada rede de pressupostos filosóficos, religiosos e políticos que deslegitimam a gestualidade, sustentando políticas educacionais que marginalizam a cultura surda. Sua influência é evidente na estruturação curricular voltada para os surdos, em que as práticas pedagógicas perpetuam a ideologia de subordinação, desconsiderando o valor da diversidade linguística e cultural. A resistência a essa ideologia se manifesta por meio de associações de surdos, da promoção do uso da LS em contextos informais e da expressão do humor surdo. Essas ações desafiam a hegemonia do discurso ouvinte e oferecem novas interpretações das práticas dominantes, promovendo uma revalorização da identidade surda e de suas formas de comunicação.

Refletir sobre o fato de que, dentro da comunidade surda, surgem ou podem surgir processos culturais específicos, é crucial para compreender a diversidade das experiências humanas. No entanto, essa reflexão muitas vezes enfrenta resistência, marcada pela rejeição à ideia de uma “cultura surda” distinta. Esse ceticismo é frequentemente fundamentado na concepção de uma cultura universal, que pressupõe a existência de uma cultura monolítica (Skliar, 1997). O autor afirma que essa visão de cultura universal tende a minimizar ou até negar a validade de culturas minoritárias, como a surda, ao argumentar que todas as culturas devem se conformar a um padrão único e dominante. No entanto, ao insistir em uma visão monolítica de cultura, corre-se o risco de apagar as nuances e especificidades que caracterizam comunidades como a surda. As Língua de Sinais, as práticas sociais, as formas de expressão artística e os valores compartilhados dentro da comunidade surda criam uma identidade coletiva que merece ser reconhecida e valorizada. Entretanto, é preciso não reproduzir uma visão totalizadora, que homogeneiza os diferentes processos identitários dos membros da comunidade surda, desconsiderando a pluralidade de experiências dentro dessa coletividade (Skliar, 1997).

Nessa perspectiva, Skliar (1997) esclarece que, ao rejeitar a ideia de uma cultura surda, perpetua-se a invisibilidade dessa comunidade, desvalorizando sua identidade e contribuindo para sua marginalização social. Além disso, essa negação reforça a ideia de que as diferenças culturais devem ser assimiladas, apagando a rica diversidade que cada grupo minoritário, incluindo os surdos, traz para o tecido social. Essa visão ortodoxa, ao focar exclusivamente na correção da surdez como se fosse uma deficiência a ser superada, ignora as complexas dimensões linguísticas, culturais e identitárias dos surdos.

A cultura surda, rica em suas particularidades, não se define simplesmente pela ausência de audição, mas pela presença de uma língua própria – a exemplo da Libras – e de práticas culturais específicas que promovem uma forma distinta de ver e interagir com o mundo. Desse modo, entende-se que o “ouvintismo” atuou como uma força homogeneizadora, que tentou apagar as diferenças ao invés de reconhecê-las, reforçando a hegemonia da cultura ouvinte e relegando a cultura surda a uma posição de invisibilidade e subordinação.

Em contrapartida, o modelo clínico-terapêutico elucidado por Skliar (1997), encara a surdez como um *déficit* biológico, o que originou práticas educacionais voltadas para a correção e normalização dos surdos. Quanto ao impacto gerado pela aplicação desse modelo na vida cotidiana dos surdos, basta considerar os inúmeros relatos informais sobre o estado psicológico de milhares de surdos que, desde a primeira infância, enfrentaram isolamentos comunicativos profundos e privações sociais severas. Esses indivíduos foram submetidos a pressões intensas para falar, frequentemente contra sua vontade, violando sua intimidade e impondo-lhes uma violência psicológica que deixou marcas duradouras (Soares *et al.*, 2023). Além disso, foram proibidos de utilizar a LS, a qual representa não apenas um meio de comunicação, mas um elemento central de sua identidade cultural e social. Tal modelo não considera as necessidades e direitos das crianças surdas, tratando-as como "deficientes" a serem corrigidos, ao invés de indivíduos com uma identidade linguística própria. Ao serem obrigadas a se conformar a padrões ouvintistas, essas crianças sofreram uma violência simbólica que as distanciou de sua própria cultura e comunidade, resultando em traumas psicológicos que, em muitos casos, ainda perduram na vida adulta (Skliar, 1997).

O reconhecimento das línguas de sinais como línguas legítimas foi um marco fundamental na história dos estudos linguísticos e na luta pelos direitos das comunidades surdas. Pesquisadores como William Stokoe, nos Estados Unidos da América, e Lucinda Ferreira-Brito, no Brasil, foram pioneiros ao demonstrar que línguas como a *American Sign Language* (ASL) e a Libras possuem estruturas gramaticais complexas, dignas de serem consideradas línguas de pleno direito. Seus trabalhos abriram caminho para o reconhecimento das línguas de sinais como sistemas linguísticos autônomos, mudando a percepção externa sobre as capacidades comunicativas e culturais da comunidade surda (Oliveira, 2020). Este reconhecimento, liderado por pesquisadores ouvintes, foi fundamental para o avanço das políticas linguísticas e educativas em favor dos surdos. Compreende-se, portanto, que os surdos, ao serem historicamente privados de uma educação que valorize sua língua e cultura, enfrentaram limitações não por conta da natureza da LS, mas devido a fatores socioeducacionais que restringiram o uso dessa língua (Skliar, 1997).

A partir da década de 1960, especialistas de diversas áreas, como Antropologia, Linguística e Sociologia, contribuíram para a construção de uma perspectiva socioantropológica sobre a surdez, oposta ao modelo clínico-terapêutico, reconhecendo que os surdos formam comunidades centradas na LS e que os filhos surdos de pais surdos, por exemplo, apresentam resultados acadêmicos superiores e uma identidade mais equilibrada em comparação com aqueles de pais ouvintes (Skliar, 1997).

A falta de reconhecimento das capacidades dos surdos pelos ouvintes acaba perpetuando barreiras que limitam o acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Patrícia Luíza Rezende, atual Diretora da DIPEBS do Governo Federal, por exemplo, sempre se destacou como uma liderança na luta por uma educação mais igualitária. Ela demonstrou, por meio de sua própria trajetória, que, quando as políticas educacionais são inclusivas e respeitam as especificidades da comunidade surda, o potencial dessa comunidade é plenamente revelado. Desde pequena, Rezende sentiu muitas barreiras e a sociedade não tinha empatia com ela. Ela cresceu com a visão para se preocupar com a comunidade surda, tendo capacidade igual à dos ouvintes, e conquistou mestrado e doutorado. Hoje ela se preocupa com os surdos para não sentirem as barreiras como aconteceu na infância dela. Patrícia se preocupa especificamente com a metodologia da educação dos surdos, com a mudança em relação à escola bilíngue (Rezende, 2010).

Patrícia Rezende demonstrou seu compromisso com a luta pelos direitos da comunidade surda, especialmente no que diz respeito ao acesso às escolas específicas para surdos, visando eliminar as barreiras educacionais. Isso se torna evidente quando a autora defende que as escolas e outros ambientes educativos devem ser adaptados para reduzir as barreiras e criar um espaço onde surdos e ouvintes possam interagir em condições de igualdade, promovendo assim uma educação verdadeiramente inclusiva (Rezende, 2010). Em 2011, durante a Audiência Pública no Senado Federal, que discutia o Projeto de Lei da Câmara que aprova o Plano Nacional de Educação, a autora defendeu a importância da escola bilíngue para surdos no Brasil (Rezende, 2010). Ela destacou o papel crucial das famílias, incluindo os *Children of Deaf Adults* (*Codas*)¹, surdos do Brasil que apoiam essa causa e participaram ativamente em Brasília. Sua defesa incansável reflete a profunda conexão e compromisso com a comunidade surda,

¹ “Segundo a linguista e coda, Ronice Quadros (2017), codas são crianças ou adultos filhos de pais surdos. Esses sujeitos estão naturalmente expostos a dois mundos diversos: o mundo dos surdos e o mundo dos ouvintes”. Fonte: <https://wp.ufpel.edu.br/tesouro-linguistico/2020/11/09/ser-coda-voce-sabe-o-que-isso-significa/>. Acesso em: 30 nov. 2023.

reconhecendo a importância de uma educação que valorize a identidade e a cultura surda, promovendo uma inclusão verdadeira e respeitosa (Rezende, 2010).

Em sua trajetória acadêmica, a parte teórica fundamentou-se nas concepções advindas dos Estudos Surdos, que foram cruciais para sua formação. É no terreno dos Estudos Surdos que são emergentes e relevantes as lutas e as resistências surdas por meio das produções acadêmicas e culturais dos surdos. Como ela evidencia, “é neste terreno que peço licença para falar de mim, da minha forte ligação com estas inspirações teóricas, fundamentais para o meu crescer acadêmico” (Rezende, 2010, p. 77). Em meio a esses estudos, Rezende ressalta a relevância da obra “A Surdez: Um Olhar Sobre as Diferenças”, organizada por Skliar (1997), como um marco fundamental em sua formação acadêmica e intelectual, influenciando significativamente sua compreensão sobre a surdez e suas implicações culturais:

Não me detive naquele livro só uma vez, mas infinitas vezes e, hoje, debruço-me nele para escrever que foi dele que nasceu o meu sentimento acadêmico e dele brotou o meu ser pesquisadora, de fazer parte de um pequeno grupo de surdos acadêmicos em Estudos Surdos, campo em expansão pelo Brasil afora (Rezende, 2010, p. 77).

Em seus trabalhos, Rezende (2010) discute a apropriação de termos como ‘ouvintismo’ e ‘práticas ouvintistas’, além de ressaltar a distinção entre o conceito de ‘surdo’ e a pessoa ouvinte. Sob essa perspectiva, o sujeito surdo é caracterizado por sua constituição a partir de signos visuais, que lhe confere uma identidade e cultura próprias, diferenciando-o do ouvinte tanto no aspecto linguístico quanto no cultural. Pesquisadores surdos, como a própria Rezende (2010), começaram a emergir como vozes internas nesse campo, oferecendo perspectivas de dentro da comunidade surda e aprofundando a compreensão da língua e cultura surdas a partir de uma vivência própria. Esse movimento tem sido essencial para o fortalecimento da identidade surda e para a luta por direitos linguísticos e culturais.

Conforme alerta Oliveira (2015), políticas educacionais são frequentemente desenvolvidas sem a participação ativa dos próprios sujeitos que se pretende beneficiar com essas medidas. Esse distanciamento entre os formuladores das políticas e as comunidades impactadas resulta em iniciativas que, muitas vezes, falham em atender às necessidades reais daqueles que deveriam ser os principais protagonistas no processo de elaboração dessas políticas. A ausência de envolvimento direto dos grupos beneficiados, como a comunidade surda, na construção dessas diretrizes, pode levar à implementação de soluções inadequadas, que não consideram as especificidades culturais, linguísticas e sociais desses indivíduos.

Essa exclusão reforça a desigualdade e perpetua a marginalização, ao passo que políticas desenhadas sem a voz dos diretamente interessados tendem a reproduzir as mesmas estruturas de poder que historicamente os silenciaram. É fundamental, portanto, que a criação de políticas educacionais inclua ativamente as perspectivas e experiências dos próprios beneficiados, garantindo que as soluções propostas sejam verdadeiramente eficazes e representativas das suas realidades.

Como explica Oliveira (2020), os Estudos Surdos têm se empenhado ativamente em se estabelecer não apenas como consumidores passivos de teorias, mas como agentes ativos na produção e promoção de novas abordagens teóricas. Essa área de estudo busca inserir-se no discurso contemporâneo, tanto em termos de conteúdo quanto de forma, trazendo à tona as vozes e experiências dos próprios surdos. A presença e a expressão direta dos surdos são fundamentais para a legitimidade e o avanço dos Estudos Surdos, pois é pela participação que se constrói uma narrativa autêntica e representativa da comunidade surda.

Esse movimento de teorização autônoma visa não só à construção de conhecimento, mas também à transformação das estruturas sociais que historicamente marginalizaram as pessoas surdas. Ao valorizarem a autorrepresentação e a autoexpressão, os Estudos Surdos reivindicam o espaço necessário para que os surdos articulem suas próprias experiências, contribuindo para o desenvolvimento de uma teoria que não apenas reflete suas realidades, mas também desafia e reconstrói as práticas dominantes que têm silenciado suas vozes.

Dito isso, a presente pesquisa se insere dentro dos Estudos Surdos ao focar na análise das políticas que impactam a Educação Bilíngue de surdos, alinhando-se às perspectivas de autores como Skliar (1997), Rezende (2010) e Oliveira (2020). As consequências históricas das decisões do Congresso de Milão e do modelo clínico-terapêutico, que priorizaram a língua oral em detrimento da LS, proporcionam uma base crítica para a investigação das atuais políticas educacionais e suas implicações para a identidade surda. Esta pesquisa também reflete a transformação na percepção da surdez como uma característica cultural e linguística distinta, e não um *déficit*, conforme discutido nos Estudos Surdos e considerado na perspectiva socioantropológica.

2.1.2 Política Linguística

Segundo Rajagopalan (2013 *apud* Couto, 2023, p. 24) “[...] o termo política linguística em português encobre tanto as decisões no nível mais geral quanto as atividades para implementá-las, sendo que o termo planejamento linguístico se refere justamente a essa segunda

acepção”. Para este autor, as políticas linguísticas devem ir em direção a “assegurar a cidadania das comunidades linguísticas” (Rajagopalan, 2013 *apud* Couto, 2023, p. 26). Uma política linguística pode ser compreendida como aquela que:

analisa a relação entre sociedade e língua. São decisões políticas referentes à língua que demonstram como o Estado e seus instrumentos legais lidam com as línguas, se contribuem ou não para o desenvolvimento e uso efetivo das mesmas, bem como se assegura ou não os direitos linguísticos das comunidades. Não importa qual grupo ou comunidade linguística elabore uma política linguística. Somente o poder público tem o poder e os mecanismos necessários para efetivá-la (Calvet, 2007 p. 26).

De acordo com Oliveira (2007), a Política Linguística é:

a tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectiva das lutas políticas dos falantes, das comunidades linguísticas em suas lutas históricas: as lutas tanto dos indígenas como dos imigrantes para a manutenção das suas línguas, a luta dos excluídos da cidadania pela desqualificação dos seus falares, a luta dos falantes para desenvolver novos usos para suas línguas. Ao linguista cabe identificar essas comunidades linguísticas, cada uma delas com suas histórias e estratégias políticas, e se aliar a elas, construir com elas, em parceria, as novas teorias que darão o tom no século XXI (Oliveira, 2007, p. 91).

Na perspectiva de Spolsky (2004 *apud* Silva, 2016), a Política Linguística é entendida como um conjunto complexo de elementos interligados que influenciam profundamente a dinâmica linguística de uma comunidade. Para o autor, os três componentes essenciais de uma política linguística são as representações, as práticas e o gerenciamento linguístico. As representações englobam as ideologias e crenças subjacentes às políticas linguísticas adotadas, moldando a percepção e o valor atribuído às diferentes línguas dentro da sociedade. As práticas linguísticas, por sua vez, referem-se às formas reais de uso das línguas no dia a dia, refletindo a diversidade e a complexidade da ecologia linguística de uma região. Essas práticas podem apoiar ou desafiar as políticas linguísticas formais estabelecidas. Spolsky (2004 *apud* Silva, 2016), destaca que a organização de uma Política Linguística se baseia em três critérios, a saber:

- a) Suas práticas de linguagem - “o que as pessoas realmente fazem”;
- b) Suas crenças e ideologias linguísticas - “o que as pessoas pensam que deve ser feito”; “Política Linguística com o gerente de fora”;
- c) Quaisquer esforços específicos para modificar ou influenciar essa prática por qualquer tipo de intervenção, planejamento ou gerenciamento de linguagem (Spolsky, 2014 *apud* Couto, 2023, p. 27, tradução do autor).

Para Spolsky (2014 *apud* Couto, 2023), estes critérios servem de orientação para elaboração de uma Política Linguística para um determinado grupo, baseada nas necessidades

culturais da comunidade linguística, na construção e no planejamento linguístico. O termo **planejamento linguístico** se refere às atividades de implementação das atividades de uma Política Linguística (Spolsky, 2014; Correa; Güths, 2015 *apud* Couto, 2023).

De acordo com Silva (2016), o campo da Política Linguística emergiu, por volta da década de 1960, em um contexto histórico de descolonização da África e da Ásia, como uma ferramenta crucial na formação dos novos estados nacionais, muitos dos quais caracterizados por uma profunda heterogeneidade étnica e linguística. Inspirados pelo modelo europeu de Estado-nação monolíngue e monocultural, pesquisadores enfrentaram o desafio de integrar uma variedade de idiomas e dialetos dentro de uma estrutura nacional unificada, o que, para eles, configurava um ‘problema linguístico’ (Silva, 2016).

O campo teórico das políticas linguísticas foi, portanto, concebido como uma resposta sistemática para resolver as complexidades de comunicação e identidade que surgiram nesse contexto pós-colonial. A Política Linguística no período de consolidação enfatiza a diversidade linguística como um desafio para nações em desenvolvimento, propondo modernização das línguas. Linguistas são instados a oferecer soluções baseadas em parâmetros científicos para resolver problemas linguísticos. No entanto, o desenvolvimento do campo teórico da Política Linguística não esteve isento de críticas, especialmente, no que diz respeito à imposição de um paradigma linguístico ocidental e à supressão potencial das línguas e culturas locais em *prol* de uma língua nacional única (Silva, 2013).

Como argumenta Silva (2013), a Política Linguística, ao ser reconhecida como uma disciplina científica, é geralmente vista como uma abordagem objetiva e neutra para resolver os ‘problemas linguísticos’ das comunidades humanas. Entretanto, críticas marxistas e pós-estruturalistas destacam que essa área, frequentemente, serve aos interesses de grupos dominantes, mascarando suas motivações ideológicas e políticas sob o pretexto de objetividade científica. Tais abordagens podem impor um modelo ocidental de estado-nação, que privilegia a uniformidade linguística e marginaliza o multilinguismo, considerado uma fonte de ineficiência e desunião. Esse viés é evidenciado na maneira como a diversidade linguística é frequentemente tratada como um problema a ser solucionado, em vez de uma riqueza cultural a ser celebrada. Para as comunidades minoritárias, incluindo os surdos, isso significa que a diversidade linguística e cultural pode ser desconsiderada em favor de uma norma monolíngue dominante.

Ainda segundo Silva (2013), um dos principais pontos de debate foi a definição do que constitui um ‘problema linguístico’ e quem detém a autoridade para determiná-lo. Essa questão fundamental levantou preocupações sobre a objetividade e a neutralidade da Política

Linguística, além de suscitar debates sobre como as situações linguísticas específicas são transformadas em questões de política pública. Complementarmente, faltava o respeito à diversidade linguística formal, um aspecto essencial para a formulação de políticas inclusivas e equitativas. Reconhecer e valorizar a variedade de formas de expressão linguística é crucial para garantir que todas as comunidades tenham suas identidades linguísticas respeitadas e preservadas, promovendo assim uma abordagem mais justa e representativa nas políticas públicas. Ademais, a relação entre a prática do planejamento linguístico e a possibilidade de intensificação de conflitos étnicos e sociais foi amplamente discutida, revelando as complexidades envolvidas na gestão da diversidade linguística em contextos de transição política e cultural (Silva, 2013).

Em contraste com essa visão tradicional, estudiosos contemporâneos como Spolsky (2004 *apud* Silva, 2016) e Shohamy (2006 *apud* Silva, 2016) propõem uma reconceitualização do campo. Essas abordagens deslocam o foco das decisões centralizadas e explícitas para as práticas cotidianas e implícitas, enfatizando a importância das representações, crenças e atitudes linguísticas que permeiam a vida social. Neste novo contexto, a Política Linguística é percebida não apenas como um conjunto de decisões oficiais, mas também como um fenômeno complexo e dinâmico, profundamente enraizado na cultura e nas práticas sociais das comunidades. Este deslocamento teórico revela as camadas ocultas e informais das políticas linguísticas, destacando a necessidade de uma maior conscientização sobre como os mecanismos subjacentes influenciam as práticas linguísticas reais nas sociedades contemporâneas (Spolsky, 2004; Shohamy, 2006 *apud* Silva, 2016).

Como explica Silva (2016), a abordagem contemporânea da Política Linguística, defendida por Spolsky e Shohamy, enfatiza a distinção entre políticas explícitas e implícitas. Enquanto as políticas linguísticas explícitas são codificadas em leis e regulamentos, também chamadas de políticas *de jure*, as políticas implícitas referem-se às normas não escritas que influenciam as práticas linguísticas cotidianas e as percepções culturais em uma sociedade, chamadas de políticas linguísticas *de facto*. Nessa perspectiva, as autoras argumentam que as políticas linguísticas oficiais de muitos países, frequentemente baseadas no respeito ao multilinguismo, não refletem necessariamente a Política Linguística real em funcionamento nessas sociedades, sendo apenas declarações de intenções.

No Brasil, apesar da Lei de Libras, Lei nº 10.436 (Brasil, 2022), – uma Política Linguística *de jure* – assegurar o reconhecimento da Libras e exigir a presença de intérpretes em hospitais, instituições de ensino e outros espaços públicos, a implementação dessa legislação ainda é insuficiente. Como dizem Fernandes e Moreira (2014, p. 59), esse é um

cenário social “que liberta a língua, mas não cria espaços efetivos para seu uso e desenvolvimento”, visto que, por mais que a Política Linguística, explícita da Lei de Libras do ano de 2002, liberte a Língua de Sinais, não há ações efetivas suficientes, políticas linguísticas de facto, para assegurar o cumprimento da lei.

A distinção entre o que está escrito no papel e a prática sublinha a importância de entender não apenas as declarações oficiais, mas também as dinâmicas informais que moldam a paisagem linguística de um país ou região (Silva, 2013). Como Silva (2016) explica, Shohamy argumenta que as políticas linguísticas podem ser explicitamente expressas em legislações, mas também operam de forma difusa por meio de mecanismos como materiais educacionais, sinais de trânsito e nomes próprios, dentre outros. Esses mecanismos implícitos moldam práticas linguísticas diárias, definindo a verdadeira Política Linguística de uma sociedade. Assim, compreender essa dinâmica requer olhar além da legislação oficial para captar como tais práticas influenciam e perpetuam ideologias em Estados-nação (Shohamy, 2006 *apud* Silva, 2016).

Por fim, o gerenciamento linguístico envolve as ações deliberadas e estratégias para administrar e influenciar o uso das línguas, buscando alcançar objetivos específicos de Política Linguística (Silva, 2013). Esses componentes não apenas coexistem, mas também interagem dinamicamente, moldando a evolução e a estrutura das políticas linguísticas em diferentes contextos sociais e culturais. Nesse viés, a sociedade pode não respeitar os surdos devido à falta de conhecimento sobre as diferenças linguísticas e culturais desse grupo minoritário, apesar da existência de uma Lei que reconhece a Libras. Como defende Maher (2007, p. 3-4),

sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais, mesmo que fortalecidos politicamente e amparados legalmente estou convencida que os grupos que estão à margem do *mainstream* e não conseguirão exercer, de forma plena, sua cidadania.

Nesse sentido, grupos minoritarizados continuarão enfrentando barreiras e sofrimentos se, na prática, as pessoas e as instituições seguirem ignorando ou desrespeitando as diferenças linguísticas e culturais. Em outras palavras, grupos minoritarizados não conseguirão exercer sua cidadania se o entorno não aprender a respeitar e a conviver com diferentes expressões linguísticas e culturais, mesmo que exista apoio político e legal, mesmo que haja políticas linguísticas de júri.

2.2 Educação Bilíngue

2.2.1 Aspectos teóricos e históricos

Lagares (2018) destaca que, no Brasil, caracterizado por uma cultura monoglóssica e desigual, a educação bilíngue costuma ser associada a “instituições privadas, acessíveis apenas a uma elite, cujo objetivo é formar indivíduos com um perfil cosmopolita, aptos a transitar entre países em busca de conquistas e realizações ilimitadas” (Lagares, 2018, p. 83). Conforme explica o autor, a compreensão sobre bilinguismo e o papel da escola na aquisição de um segundo idioma pode variar significativamente em diferentes contextos. Partindo dessa percepção, ele busca esclarecer o conceito de educação bilíngue, identificar os modelos de ensino que integram mais de uma língua e as circunstâncias sociais às quais esses modelos atendem.

Segundo Megale e Kadri (2023), a Educação Bilíngue/multilíngue se caracteriza pelo uso de duas ou mais línguas como meio de instrução. Nesse contexto, as línguas são usadas para ministrar o conteúdo para o progresso no aprendizado, e diversas línguas são empregadas para dar aulas e incentivar os estudantes. A Educação Bilíngue/multilíngue não só ensina novas línguas como conteúdo, mas também utiliza essas línguas como meio de instrução, facilitando o aprendizado de diversos conteúdos e promovendo a articulação de ideias em mais de uma língua. Os alunos adquirem um repertório principal da língua adicional, o que lhes proporciona acesso a culturas e conhecimentos que não teriam apenas por meio de sua língua materna.

É importante compreender que a Educação Bilíngue e multilíngue visa ao desenvolvimento linguístico nas línguas envolvidas, incentivando a aprendizagem e a articulação de diversos conteúdos. Isso, de acordo com Megale e Kadri (2023), resulta no desenvolvimento de habilidades e competências que ampliam a atuação do estudante no mundo, além de promover o desenvolvimento de conhecimentos interculturais.

Pode-se dizer que existem dois tipos de Educação Bilíngue no Brasil hoje: a que se destina a alunos cuja língua materna ou o idioma da comunidade é diferente da língua oficial e predominante na região e a que é voltada para alunos que buscam aprimoramento linguístico e cultural (Megale; Kadri, 2023). Nesse sentido, as escolas bilíngues podem tanto reforçar o privilégio das classes mais favorecidas quanto servir como meio de emancipação para grupos menos privilegiados. Isso porque, infelizmente, no Brasil, conforme aponta Megale e Kadri (2023), ainda são escassas as escolas bilíngues do segundo tipo mencionadas no setor público e/ou acessíveis para estudantes de famílias de baixa renda.

Vale lembrar que isso também se aplica ao contexto da educação de surdos, visto que há poucas escolas públicas que oferecem Educação Bilíngue para esse público. Conforme informações dadas via correspondência eletrônica por Patrícia Rezende, diretora da DIPEBS do Ministério da Educação e Cultura (MEC), em 6 de agosto de 2024, o Brasil possuía, naquele momento do contato, 51 escolas bilíngues (Rezende, 2024). De acordo com o Censo Escolar 2023, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), essas escolas estão assim distribuídas: Região Norte: 3 escolas; Região Nordeste: 13 escolas; Região Centro-Oeste: 2 escolas; Região Sul: 18 escolas e; Região Sudeste: 15 escolas (INEP, 2023). A baixa presença desse tipo de escola no Brasil, especialmente de forma pública e gratuita, deve-se, em grande medida, ao caráter recente da Lei nº 14.191/2021.

O número baixo de escolas para surdos, principalmente nas regiões Norte e Centro-Oeste, pode ser um reflexo de que a Lei ainda está sendo colocada em prática e que muitas escolas ainda estão se adaptando. Além disso, pode ser que o INEP ainda não tenha conseguido captar completamente a situação em saber como as escolas, em especial aquelas que atendem surdos de forma mais básica, sem a estrutura necessária, estão indo com o processo de adaptação para garantir a educação bilíngue. Portanto, quando se olha para esses números, é importante ter em mente que eles talvez não representem de forma precisa a realidade da educação de surdos em várias regiões do Brasil. Talvez fosse importante, o INEP, nas próximas edições do Censo, detalhar mais as informações sobre a educação bilíngue, levando em consideração as dificuldades de implementação da Lei nº 14.191/2021 em cada local, para dar uma visão mais realista e completa da situação.

Sendo assim, Megale e Kadri (2023) apresenta que há diferença na experiência da Educação Bilíngue e reflete desigualdades, em que os mais favorecidos pagam por Educação Bilíngue em escolas particulares de prestígio, onde, muitas vezes, há reconhecimento e valorização do aprendizado bilíngue e da diversidade linguística e cultural. Ao contrário do que ocorre na outra realidade em que raramente é possibilitado o acesso à educação bilíngue e a valorização de suas culturas e línguas.

Por outro lado, Megale e Kadri (2023) explicam que escolas bilíngues voltadas a estudantes que têm uma primeira Língua (L1) diferente da língua oficial de sua região, também podem ter um impacto significativo na vida desses estudantes. Ao adquirir habilidades linguísticas adicionais, eles também ganham um repertório cultural mais amplo e uma maior valorização de suas próprias identidades linguísticas e culturais. Essa valorização pode se manifestar tanto na percepção de si mesmos quanto na forma como são percebidos pelos outros na sociedade. Essas escolas visam empoderar comunidades e garantir que as crianças sejam

educadas em sua língua materna enquanto aprendem o português como L2. Este ambiente inclusivo assegura que todas as línguas sejam bem-vindas e respeitadas, beneficiando tanto estudantes de minorias linguísticas quanto famílias que não falam a língua majoritária, promovendo a integração e o respeito pelas identidades culturais e linguísticas de todos os alunos.

Segundo Megale e Kadri (2023), as escolas de Educação Bilíngue para alunos cuja L1 é diferente do português surgiram no Brasil como resultado de lutas políticas e demandas sociais por autonomia e reconhecimento cultural. Para a autora, e em consonância com Fernandes e Moreira (2014), a Constituição de 1988 foi um marco importante ao assegurar o direito à diferença cultural para grupos indígenas. O direito às línguas maternas dos indígenas, assegurado pela Constituição de 1988, e o reconhecimento das necessidades linguísticas dos povos indígenas, representaram um movimento crucial para a desnaturalização do mito do monolinguismo no Brasil, contudo, ainda assim, pessoas brasileiras acreditam que o Brasil é apenas monolíngue.

Como pontuam Fernandes e Moreira (2014), a partir de 1954, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) articulou a importância da Educação Bilíngue, destacando o direito das crianças de serem educadas na sua língua materna. Isso se reflete nas diretrizes da Constituição de 1988, que, pela primeira vez, reconheceram explicitamente a diversidade cultural e linguística do país, incluindo os direitos dos povos indígenas à autodeterminação e à preservação de suas identidades culturais (Megale; Kadri, 2023). Porém, essas diretrizes mencionam apenas os indígenas, não citando nada sobre os direitos linguísticos dos surdos e de outras minorias.

Megale e Kadri (2023) explicam que a Constituição de 1988 iniciou, de forma muito incipiente, a defesa sobre pluralidade linguística e cultural, especificamente dos indígenas. Nas décadas seguintes, foram desenvolvidas políticas e propostas educacionais que respeitam e promovem as línguas maternas de diversos grupos, incluindo indígenas e outras minorias linguísticas. Contudo, o reconhecimento formal da Língua Brasileira de Sinais ocorreu apenas em 2002, em decorrência da luta da comunidade surda brasileira. Tal reconhecimento oficial da Libras constituiu um marco relevante para a comunidade surda no Brasil, o qual foi formalizado pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que consagrou a Libras como “meio legal de comunicação e expressão”. A legislação também assegurou o direito das pessoas surdas de utilizarem a Libras nas diversas esferas da vida pública e privada, promovendo a inclusão e a acessibilidade.

Além disso, a implementação da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores e fonoaudiólogos foi uma medida essencial para a difusão e valorização dessa língua, ampliando as oportunidades educacionais e profissionais para os surdos. Essa conquista legal não apenas reconheceu a importância cultural e linguística da Libras, mas também contribuiu para a luta contínua contra a discriminação e pela igualdade de direitos, marcando um avanço significativo na promoção da diversidade linguística e da inclusão social no Brasil. Todos esses avanços no Brasil originaram a partir do engajamento dos movimentos dos surdos brasileiros, que são fruto da esperança e persistência de outros surdos do passado, frente a decisões arbitrárias, como as tomadas no famoso Congresso de Milão, citado na subseção 2.1.1. Portanto, ainda que este seja um evento lamentável na história da educação de surdos, é possível, graças à perseverança de luta pela educação dos surdos, observar avanços, mesmo que a passos lentos.

Dessa forma, a concepção da surdez como patologia negligencia o fato de que a cultura surda não é uma mera variação da cultura ouvinte nem pode ser reduzida a uma condição patológica. A ideologia do ouvintismo – que valoriza a cultura ouvinte em detrimento das culturas surdas – efetivamente alcançou seus objetivos, sendo sustentada pela convivência de instituições médicas, sistemas de saúde pública, famílias e até dos próprios surdos, que em busca de integração social, progresso e aceitação, se ajusta aos padrões dominantes que priorizavam a fala e a audição.

De acordo com Fernandes e Moreira (2014), a década de 1990 marcou o surgimento dos movimentos surdos brasileiros, iniciando debates sobre a Língua de Sinais, embora já fosse nomeada de outras maneiras, conforme Brito (2013, p. 16):

A forma de comunicação e expressão em sinais desenvolvida e utilizada por pessoas surdas foi nomeada de diversas maneiras no decorrer da história. No Brasil, já foi chamada de linguagem gestual, linguagem das mãos, linguagem mímica ou, mais comumente, mímica, sendo que, a partir anos 1980, à medida que esse modo de comunicação foi adquirindo o estatuto de língua, surgiram várias outras denominações: linguagem brasileira de sinais, língua de sinais dos centros urbanos brasileiros, língua de sinais brasileira e língua brasileira de sinais. Essas denominações refletem sentidos comuns, concepções científicas e mesmo posicionamentos políticos diferentes sobre a surdez e a língua de sinais (Brito, 2013, p. 16).

Na década de 1990, também tiveram início as discussões sobre o bilinguismo e os impactos dos modelos educacionais na vida dos surdos. Na próxima seção é abordada sobre a educação bilíngue para surdos.

2.2.2 Educação Bilíngue para Surdos

A inclusão escolar, quando não acompanhada de ações concretas que promovam o respeito às especificidades dos surdos, corre o risco de ser uma inclusão formal, mas não substantiva (Campello; Rezende, 2014). Nesse sentido, é crucial que o debate sobre a educação de surdos seja ampliado, considerando as várias camadas dessa oferta educacional e as consequências que essas políticas têm para os alunos surdos, seja na perspectiva da inclusão nas escolas regulares ou na educação especial bilíngue, respeitando suas necessidades educacionais e culturais. Conforme o professor Robert Johnson, da Universidade *Gallaudet*, dos Estados Unidos:

[...] a educação de surdos é algo bem simples, e é algo que venho falando desde o início das minhas pesquisas de quando ingressei meu trabalho na Universidade Gallaudet. Não mudei em nada o modo como penso que deve ser a educação bilíngue de surdos, tem que ter a língua de sinais lá. O problema é que nada mudou, continuo há anos falando a mesma coisa, e a escola produzindo o mesmo modo de educação frustrante para surdos: educação que em nada inclui (Johnson, 2015² *apud* Martins, 2016).

A comunidade surda, por meio de sua trajetória de luta por direitos, tem defendido que a escola para surdos deve ser uma escola que respeite as necessidades linguísticas e culturais dessa população, proporcionando um ambiente educacional adequado para sua formação. Nesse sentido, a proposta de Educação Bilíngue, que integra a Libras como L1 e o português escrito como L2, emerge como uma alternativa fundamental para garantir que os surdos possam vivenciar uma educação que leve em conta sua identidade linguística.

A Educação Bilíngue para surdos busca criar ambientes linguísticos, em que crianças surdas adquiram a Libras como L1 de maneira natural e no mesmo período de desenvolvimento que crianças ouvintes, além de aprenderem o português como L2. O objetivo é garantir que surdos aprendam ambas as línguas adequadamente, construindo suas identidades linguísticas e culturais por meio da Libras e completando a educação básica em igualdade com crianças ouvintes e falantes de português. Idealmente, a Libras deve ser adquirida na primeira infância (entre zero e três anos) e ser a língua principal de instrução. Além disso, aprender português é necessário para que os surdos brasileiros tenham acesso ao conhecimento formal e à alfabetização (Fernandes; Moreira, 2014).

² Fala do professor Robert Johnson, em palestra proferida no I Encontro do CENTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO SOBRE EDUCAÇÃO DE SURDOS E LIBRAS – CesLibras – e V Encontro – Serviço de Apoio Pedagógico: contribuições para a educação inclusiva (Sape), ocorridos na FEUSP em maio de 201.

Ainda com base em Fernandes e Moreira (2014), a diferença entre uma escola bilíngue e uma escola regular com intérpretes e Atendimento Educacional Especializado (AEE) está na ênfase dada à Libras como língua principal na escola bilíngue. Nas escolas regulares, a Libras pode não ser tão central, e os recursos são mais voltados para adaptação do currículo e suporte individualizado. A falta de ênfase na língua principal e as adaptações curriculares limitadas podem resultar em um desenvolvimento linguístico e acadêmico inferior, além de uma menor valorização da identidade cultural surda.

A importância de oferecer ambientes educacionais específicos para surdos reside em promover o completo desenvolvimento da Libras e da Língua Portuguesa como patrimônios históricos e culturais brasileiros. É fundamental reconhecer a necessidade de turmas e instituições bilíngues para surdos como uma estratégia para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, visando à emancipação social dos alunos surdos brasileiros (Fernandes; Moreira, 2014).

Como aponta Fernandes e Moreira (2014), a implementação da Educação Bilíngue para surdos no Brasil enfrenta dificuldades relacionadas ao currículo pedagógico. Isso porque os currículos devem ser desenvolvidos integrando as duas línguas - Libras e o Português - ensinando-as de forma complementar. Além disso, são necessários materiais didáticos adequados, os professores especializados em Educação Bilíngue e também uso ambiente em Libras. Essas práticas valorizariam as duas línguas - L1 e L2 - através de um currículo pedagógico para aprender necessidades, em que cada aluno surdo é reconhecido como diferente, em sua forma de aprendizagem linguística.

2.2.3 Educação Bilíngue *versus* Inclusão de surdos

Historicamente, a escola brasileira foi marcada por uma concepção de educação que restringia a escolarização a um grupo privilegiado. Nesse contexto, tanto as políticas quanto as práticas educacionais, ao reproduzirem a ordem social, acabavam por legitimar processos de exclusão (Brasil, 2008). Essa herança histórica evidencia a importância de iniciativas como a Declaração de Salamanca, sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, publicada após evento realizado na cidade de Salamanca, na Espanha, em 1994 (Unesco, 1994). Este documento impulsionou discussões globais sobre estratégias para promover a inclusão escolar e combater a exclusão, incentivando uma transformação profunda nas estruturas educacionais (Unesco, 1994).

No movimento da inclusão educacional, surgiu a proposta da Educação Inclusiva, que defende a integração dos alunos com deficiência no ensino regular. A ideia central da Educação Inclusiva é que a diversidade deve ser vista como uma riqueza para o ambiente escolar, e que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, devem ter acesso às mesmas oportunidades educacionais. No entanto, mesmo que a Educação Inclusiva seja implementada com alta qualidade, ela pode não atender adequadamente às necessidades específicas dos alunos surdos, caso não leve em conta as particularidades da surdez e a importância de um ensino bilíngue.

Muitas vezes, a metodologia inclusiva privilegia a utilização da Língua Portuguesa oral e escrita, que pode não ser a língua materna dos alunos surdos (Freire, 2008). Nesse contexto, a falta de adaptação pedagógica e a insuficiência de recursos, como a falta de tradutores e intérpretes de Libras, podem gerar barreiras significativas para o aprendizado dos surdos, resultando em uma inclusão limitada, que, em vez de promover o pleno desenvolvimento acadêmico e social, acaba por perpetuar desigualdades (FENEIS, 2010, p. 23). Corroborando com FENEIS (2010), Sá (2011) afirma que a inclusão escolar dos surdos na escola regular não deve ser vista como uma solução única, uma vez que a simples presença dos alunos surdos no ambiente escolar não garante o atendimento adequado às suas necessidades educacionais. A autora argumenta que o direito à educação de surdos vai além da frequência nas escolas regulares, sendo necessário que essas escolas ofereçam condições para a adaptação pedagógica e para o reconhecimento das especificidades linguísticas e culturais dos surdos (Sá, 2011).

Machado *et al.* (2021, p. 5 e 6), em pesquisa intitulada “Português como Segunda Língua para Alunos Surdos: a partir da Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021”, confirmam que as políticas buscam inserir surdos em escolas inclusivas, com didática pedagógica para ouvintes, não contempla as singularidades daqueles alunos com surdez, para quem o aprendizado se dá por meio do espaço visual. Tal perspectiva reflete a realidade de pessoas surdas que enfrentavam limitações no acesso à Educação Inclusiva, mesmo na presença de intérpretes e tradutores de Libras.

Os autores mostram que essa dificuldade provém não apenas da falta de adaptação da metodologia de ensino. Isso fica claro, uma vez que o progresso escolar de uma criança surda está conectado à sua língua (Jokinen, 1999). Por essa razão, é preciso uma relação linguística e cultural desde o início da escolarização, proporcionando à criança surda um caminho efetivo de aprender a Língua de Sinais e de construir conhecimento. Este caminho se concretizará em espaços educacionais onde a Língua de Sinais não seja interpretada e/ou traduzida, ou seja, em escolas ou classes bilíngues (Jokinen, 1999; Moura; Freire; Felix, 2017).

Os surdos, como qualquer outro sujeito, aprendem com o que lhes é confortável linguisticamente e, onde há uma interação linguística, há uma cultura (Oliveira, 2020), como uma escola ou sala bilíngue de surdos, que está intrinsecamente ligada às culturas e às identidades surdas. Isso destaca a importância crucial da visualidade como meio de comunicação e reforça a necessidade de estratégias pedagógicas que considerem não apenas as barreiras linguísticas, mas também as particularidades culturais e identitárias dos estudantes surdos.

Embora a idealização de escolas bilíngues de surdos seja um objetivo almejado pela comunidade surda, a implementação dessa proposta enfrenta desafios logísticos e geográficos, especialmente em cidades menores, onde a oferta de instituições bilíngues é inviável. Assim, é fundamental discutir a inclusão de surdos em escolas comuns, considerando que muitos não têm acesso a instituições bilíngues, mesmo em grandes centros urbanos. A Lei nº 14.191/2021 reconhece essa necessidade ao afirmar que a Educação Bilíngue pode ser oferecida em diferentes contextos, incluindo classes bilíngues e escolas comuns, inclusive escolas polos que podem se tornar referências locais e regionais na educação de surdos. Essa legislação prevê que a Educação Bilíngue de surdos deve utilizar a Libras como L1 e o português escrito como L2, contemplando assim a diversidade de experiências educacionais dos surdos no país (Lopes; Rosa; Kraemer, 2023).

Nesse viés, ao contrário do que a Lei nº 14.191/2021 entende, isto é, a valorização de uma Educação Bilíngue que coloque a Libras como L1 e o português escrito como L2, a escolarização de alunos surdos em instituições regulares monolíngues não oferece o ambiente sociolinguístico necessário para o pleno desenvolvimento da identidade surda e da Libras como língua materna. Consequentemente, essa abordagem resulta em uma inclusão superficial, na qual a mera presença da Libras no currículo não assegura uma verdadeira integração dos estudantes surdos, cujas vozes permanecem silenciadas. Assim, cabe discutir a maneira como o debate sobre a educação de surdos no Brasil é marcado por uma tensão histórica entre a Educação Inclusiva e a Educação Bilíngue, muitas vezes potencializada por uma política que não reconhece as dificuldades vividas pela comunidade surda, sendo que a escolha por cada uma das abordagens traz implicações significativas para os alunos surdos (Cavalcanti, 1999).

Tomando como base o texto *Educação de Surdos em Perspectiva Bilíngue*, fundamentado na Declaração de Salamanca, inferido pela UNESCO (1994), Cruz (2023, p. 159) considera que o conceito de inclusão:

[...] presume que as diferenças existentes entre as pessoas de uma sociedade são naturais. No entanto, dentro do ambiente de aprendizagem, há a necessidade de respeito à criança portadora de deficiência auditiva. Deve-se adaptar o meio em relação à criança, e não a criança ao meio já previamente elaborado. Ou seja, pensar em inclusão de uma criança surda é também pensar nas diferenças naturais de um indivíduo que está em evolução, e, portanto, as soluções de inclusão devem respeitar este princípio (Cruz, 2023, p. 159).

No contexto trazido por Cruz (2023), Fernandes e Moreira (2014) apresentam que a Educação Inclusiva, específica dos surdos, muitas vezes enfrenta desafios significativos na prática. Estes incluem a falta de recursos e apoio adequados, resistência à mudança, atitudes discriminatórias e estereotipadas e disparidades nos resultados educacionais. Também, especificamente para os surdos, a resistência à promoção da Libras como L1 e a falta de compreensão da cultura surda são obstáculos significativos. Além disso, a formação inadequada de intérpretes e a dificuldade em implementar uma abordagem verdadeiramente bilíngue e multicultural contribuem para a ineficácia da Educação Inclusiva para os surdos.

Esses desafios destacam a necessidade urgente de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis à diversidade linguística e cultural dos surdos. Para Fernandes e Moreira (2014), a inclusão escolar de crianças e jovens surdos deve ser transformadora, oferecendo experiências linguísticas e culturais acessíveis, promovendo o pleno desenvolvimento da Libras e do português como patrimônios culturais. No entanto, a prática da inclusão educacional enfrenta desafios, especialmente para os surdos. Evidências desses desafios podem ser observadas em altas taxas de evasão escolar e baixo desempenho entre grupos marginalizados, como no caso dos surdos (Meira, 2021).

Ainda no contexto trazido por Cruz (2023), Fernandes e Moreira (2014) e Damazio e Alves (2010, p. 40), que afirmam:

Muitos têm tratado da inserção de alunos com surdez na escola comum como sendo inclusão, mas o que ocorre, na maioria das vezes, ainda é a integração escolar, entendida como uma forma de inserção parcial, condicionada à capacidade de os alunos com surdez acompanharem os demais colegas ouvintes e atenderem às exigências da escola. A integração escolar tem cunho adaptativo e continua desrespeitando as especificidades desses alunos (Damazio; Alves, 2010, p. 40).

Nessa perspectiva, reconhece-se que os alunos surdos são frequentemente pressionados a se adequarem a um modelo escolar concebido para alunos ouvintes, o que evidencia a insuficiência de práticas educacionais que realmente promovam uma inclusão plena. Assim, a escola comum, ao não oferecer adaptações efetivas, como a presença constante de intérpretes de Libras e outras estratégias bilíngues, perpetua barreiras que dificultam o acesso equitativo à

educação e ampliam as desigualdades no processo de ensino-aprendizagem (Thoma, 2016). Em meio a esse contexto, Lacerda (2009, p. 15) afirma que:

[...] nessa proposta o professor medeia e incentiva a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas: porém o fato de o surdo, em geral, não ter uma língua compartilhada com seus colegas e professores, de estar em desigualdade linguística em sala de aula, não é contemplado.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada no Brasil em 2015, estabelece, no seu Art. 28, a inclusão da pessoa com deficiência em todos os níveis de ensino, com adaptações que considerem as especificidades de cada indivíduo, como a oferta de materiais acessíveis e a presença de tradutores/intérpretes de (Libras). A Lei também destaca, no Art. 5º, a obrigatoriedade de adaptar os currículos, as metodologias de ensino e as avaliações, para garantir a igualdade de oportunidades, sugerindo que o modelo bilíngue seja implementado dentro da rede regular de ensino, de forma inclusiva (Brasil, 2015).

Como já observado, na escola inclusiva, muitas vezes, há uma tendência a homogeneizar as práticas pedagógicas, negligenciando as especificidades e necessidades dos alunos surdos. Isso pode resultar em uma falta de adequação das metodologias de ensino, dificultando a aprendizagem e o pleno desenvolvimento dos estudantes. Machado *et al.* (2021) confirmam que, dessa forma, não são levadas em conta as singularidades dos surdos, refletindo a realidade dos alunos com surdez que enfrentavam limitações no acesso à educação inclusiva, mesmo com intérpretes e tradutores de Libras disponíveis para eles. Os autores mostram que essa dificuldade provém não apenas da falta de adaptação metodológica de ensino, mas também da distinção significativa entre o ambiente educacional inclusivo e uma sala exclusiva para surdos (Machado *et al.* 2021).

Assim, Machado *et al.* (2021) afirmam que é preciso deixar claro que o progresso escolar de uma criança surda está conectado à sua língua. Por essa razão, é necessária uma relação linguística e cultural desde o início da escolarização, possibilitando à criança surda um caminho adequado e eficiente de aprender a língua de sinais e de construir novos conhecimentos.

A política de Educação Inclusiva para surdos apresenta uma significativa dissonância entre a teoria e a prática, conforme discutido por Fernandes e Moreira (2014). As autoras colocam que a centralidade da Libras como língua de cultura é frequentemente desconsiderada em favor de uma abordagem que a trata unicamente como uma ferramenta de acessibilidade,

equiparando-a a outras tecnologias assistivas. Tal visão reducionista ignora a importância crucial das escolas bilíngues na formação de comunidades linguísticas autônomas.

Joseph Murray, presidente da *World Federation of the Deaf (WFD)* (em português, Federação Mundial dos Surdos),³ destaca que a inclusão escolar faz parte do sistema educacional e é uma responsabilidade do governo garantir uma educação efetiva para todas as crianças surdas. A Aliança Internacional das Pessoas com Deficiência (em inglês, *International Disability Alliance - IDA*)⁴ defende, em âmbito mundial, que crianças surdas precisam de uma educação multilíngue, em que possam aprender juntamente com seus pares surdos, com o apoio de professores surdos e bilíngues (IDA, 2024). Essas interações são essenciais para garantir uma educação adequada para surdos⁵. Ambas as organizações reconhecem que as crianças surdas têm o direito de ser educadas por meio da língua de sinais e de permanecer juntas com outras crianças surdas. Isso é fundamental para sua plena inclusão educacional.

A resistência à Educação Bilíngue existe, pois as pessoas não compreendem completamente as culturas surdas e, portanto, podem não reconhecer a importância da Libras como L1 para os surdos, que reflete uma falta de compreensão da cultura surda e perpetuam estereótipos negativos sobre os surdos e a Língua de Sinais, o que pode levar à resistência em aceitar a Libras como língua principal de instrução. Alguns podem considerar a Língua de Sinais como inferior ao português, prejudicando a adoção da Educação Bilíngue. A Educação Bilíngue de surdos tem como objetivo promover o desenvolvimento completo de duas línguas, Libras e português, respeitando a diversidade e as necessidades individuais para uma inclusão genuína e transformadora (Fernandes; Moreira, 2014; Peluso; Lodi, 2023).

Tendo como referência os estudos de Megale e Kadri (2023), essa realidade parece evidenciar uma tensão entre um modelo educativo eurocêntrico e monolíngue e a busca por uma educação emancipatória e multicultural nas escolas bilíngues. A Educação Inclusiva para surdos, apesar de ser um princípio amplamente defendido, pode ser considerada um modelo educativo eurocêntrico e monolíngue. Essa abordagem tende a priorizar uma única língua e cultura dominantes, frequentemente desconsiderando as diversas identidades linguísticas e culturais dos alunos.

O monolinguismo nas escolas se manifesta na percepção das línguas de sinais como inferiores, colocando o português como prioridade e língua hegemônica. Essa perspectiva pode

³ Disponível em: <https://gallaudet.edu/center-democracy-deaf-america/dr-joseph-murray-on-running-the-world-federation-of-the-deaf/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

⁴ Site da IDA. Disponível em: <https://www.internationaldisabilityalliance.org/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

⁵ Vídeo compartilhado e traduzido pela Feneis. Disponível em: <https://feneis.org.br/educacao-inclusiva-para-alunos-surdos-um-novo-olhar-para-a-inclusao/>. Acesso em: 30 nov. 2024.

perpetuar desigualdades e estereótipos, dificultando a verdadeira inclusão e diversidade. É fundamental diferenciar entre duas abordagens opostas: a proposta de Educação Bilíngue para surdos em escolas bilíngues, onde a Libras é a principal língua mediadora dos processos de ensino e aprendizagem, e as propostas inclusivistas que negam a possibilidade de escolas bilíngues para surdos, considerando-as segregação. Estas últimas não reconhecem os surdos como sinalizantes de uma língua minoritária com direito à Educação Bilíngue, semelhante ao que se observa na educação de populações indígenas.

A inclusão e a Educação Bilíngue para surdos no Brasil representam um campo de tensões entre diferentes abordagens pedagógicas e políticas linguísticas. De um lado, há a proposta de escolas bilíngues para surdos, onde a Libras atua como a língua principal dos processos de ensino e aprendizagem, reconhecendo o direito dos surdos a uma educação em sua língua materna, semelhante ao que é garantido a outros grupos minoritários, como os indígenas. Por outro lado, existem visões inclusivistas que rejeitam a ideia de escolas específicas para surdos, argumentando que isso seria uma forma de segregação. Essa perspectiva, entretanto, muitas vezes, não reconhece os surdos como uma comunidade linguística minoritária que precisa de um modelo educacional próprio para atender suas necessidades.

Dado o vasto território brasileiro e as diversas realidades regionais, é crucial considerar que a Educação Bilíngue pode e deve ser adaptada para diferentes contextos, incluindo a oferta de Educação Bilíngue em escolas comuns ou classes bilíngues, conforme previsto na legislação vigente. Isso permite contemplar os surdos que estudam em locais onde escolas bilíngues específicas não estão disponíveis, promovendo a inclusão sem negligenciar as particularidades da comunidade surda.

No contexto da escola bilíngue, a Língua de Sinais deve ser a língua de instrução e sua valorização como L1 dos alunos surdos cria um ambiente educativo mais inclusivo e respeitoso. Esse modelo permite que os alunos se sintam respeitados em relação a suas identidades, seu contexto cultural e sua condição linguística, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada, que respeita as particularidades da comunicação e do aprendizado dos surdos. Campello e Rezende (2014, p. 74) reforçam a importância da Educação Bilíngue a partir de um lugar de fala legítimo como autoras surdas:

Somos autoras com atravessamentos produzidos por uma política pública educacional que não atendeu e não atende às nossas imperativas demandas linguísticas e culturais. Nós diagnosticamos em nosso campo a imperativa necessidade da Educação Bilíngue de Surdos. A partir desse lugar que falamos, contamos a história das lutas do Movimento Surdo Brasileiro em defesa das nossas Escolas Bilíngues (Campello; Rezende, 2014, p. 74).

Por estarem há bastante tempo na escola inclusiva, cuja didática pedagógica não é voltada para eles, mas sim para ouvintes, os surdos lutam por uma educação na Língua de Sinais (Machado *et al.*, 2021). A defesa pela educação bilíngue está pautada, principalmente, no modelo educacional que prioriza a língua de sinais, seja na língua usada pelos professores (língua de instrução), seja pela oportunidade de convívio com pares surdos no ambiente escolar; e visa assegurar as condições necessárias para que as pessoas surdas tenham acesso igualitário à educação, independentemente da língua que utilizem, porém, priorizando o pertencimento a um grupo minoritário cultural-linguístico (Manning; Murray; Bloxs, 2022).

Por fim, acredita-se que o foco da Educação Bilíngue de Surdos deve ser se estabelecer como modalidade independente, separada da já conhecida Educação Especial. Essa proposta gera controvérsia, principalmente entre teóricos e educadores. Isso, pois a Educação Especial é um modelo voltado ao atendimento de alunos com necessidades específicas, inclusive os surdos. Historicamente, essa abordagem foi marcada pela segregação, com a criação de escolas ou classes especiais com os alunos com diferentes deficiências.

A Educação Especial, por sua vez, muitas vezes, tratava a surdez como uma deficiência a ser corrigida ou superada, sem reconhecer o surdo como parte de uma comunidade linguística e cultural específica. Esse modelo contribuiu para a marginalização da Língua de Sinais, privilegiando abordagens oralistas que, na prática, excluía os surdos do acesso à educação plena. A Educação Especial, enquanto campo que aborda as necessidades de estudantes com diferentes deficiências, tem sido historicamente associada ao apoio individualizado. Nesse contexto, Skliar (1999, p. 12) argumenta que “a separação entre educação especial e educação de surdos é imprescindível para que a educação bilíngue desenvolva uma certa profundidade política.”

A proposta da Educação Bilíngue para surdos, dessa forma, apresenta-se como uma alternativa que respeita a identidade linguística e cultural dos surdos. A Educação Bilíngue, ao contrário da Educação Inclusiva e da Educação Especial, não vê a surdez como uma deficiência a ser corrigida, mas sim como uma característica linguística que deve ser respeitada e valorizada, assim como defendido nos Estudos Surdos e concebido na perspectiva socioantropológica. Por meio desse modelo, busca-se oferecer uma educação de qualidade que permita aos alunos surdos se desenvolverem plenamente em sua língua materna e também adquirir proficiência na Língua Portuguesa escrita de maneira gradual e contextualizada.

Sendo assim, a efetiva Educação Bilíngue para surdos deve ser implementada em um contexto em que a Libras seja a base. Isso requer ambientes educacionais com profissionais

preparados para atendimento aos estudantes surdos, com professores fluentes em Libras, currículos adaptados à sua realidade linguística e práticas pedagógicas que respeitem sua identidade cultural.

2.3 A Lei nº 14.191/2021

2.3.1 Contextualização da Lei

O Projeto de Lei nº 4.909/2020, ao propor alterações significativas na LDB, lançou as bases para um debate aprofundado sobre a Educação Bilíngue para surdos no Brasil. Essa proposta legislativa destacou a importância de reconhecer a Libras como língua de instrução prioritária, assim como a necessidade de garantir o ensino do português como L2 para estudantes surdos. Ao alterar a LDB, instituindo a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, reconhece a Libras como L1 e o português escrito como L2.

Tais ideias serviram como alicerce para a promulgação da Lei nº 14.191/2021, que consolidou a proposta de um modelo bilíngue de educação, trazendo diretrizes mais específicas para sua implementação e reafirmando a valorização da identidade linguística e cultural da comunidade surda. Nesse contexto, a contextualização da referida Lei possibilita identificar o cenário político, os avanços e os desafios resultantes dessa transição normativa, com ênfase nas questões relacionadas ao desenvolvimento educacional dos estudantes surdos.

A atuação do Senador Flávio Arns, do partido Podemos, do estado do Paraná (Podemos-PR), e da deputada Soraya Santos, do Partido Liberal, do estado do Rio de Janeiro (PL-RJ), que relataram o Projeto de Lei nº 4.909/2020, está pautada na consideração das demandas da comunidade surda e da FENEIS, reforçada pela concepção do entendimento de “nada sobre nós, sem nós”, cuja preceito dá atenção e visibilidade ao que a própria comunidade surda almeja. Contudo, a efetivação dessas demandas depende diretamente da implementação prática, do monitoramento contínuo e da articulação entre a sociedade civil, as entidades representativas e o poder público, reforçando a importância de ações concretas, além da aprovação formal das leis. A Lei nº 14.191/2021, gerada do PL, é vista como um avanço significativo para a educação de surdos, pois reconhece a Libras como a L1 dos surdos, fortalecendo a identidade linguística e cultural dessa comunidade. Essa Lei reforça a importância da participação das entidades representativas na definição de políticas públicas e a articulação política que deve acontecer entre sociedade civil e poder público.

A Educação Bilíngue para surdos no Brasil tem sido tema central de discussões envolvendo a comunidade surda e os ouvintes interessados, culminando na aprovação da Lei nº 14.191/2021. A dimensão legal desta Lei foi abordada pela Dra. Márcia Dias Lima, em sua Tese intitulada “Política de Formação de Professores para Educação Bilíngue de Surdos”, defendida em 2024, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A autora enfatiza a necessidade de políticas públicas integradas que considerem os aspectos sociais, educacionais e culturais da comunidade surda. Para ela, é necessário que o governo invista em campanhas de conscientização sobre a importância da Educação Bilíngue, envolvendo tanto as famílias dos estudantes surdos quanto a sociedade em geral. Essa mobilização social é fundamental para combater preconceitos e promover uma visão mais inclusiva e respeitosa em relação às diferenças linguísticas (Lima, 2024).

A Lei nº 14.191/2021 abre um caminho promissor para a educação de surdos no Brasil, mas sua implementação ainda enfrenta obstáculos significativos. Conforme Pena (2018, p. 156) “os livros didáticos e demais materiais utilizados privilegiam, em geral, a Língua Portuguesa, apesar da (*sic*) maioria dos estudantes surdos não dominarem suficientemente sua leitura e escrita. Faltam materiais bilíngues, em que a Libras também esteja presente”. Entre as estratégias propostas estão o fortalecimento das escolas bilíngues, a criação de materiais pedagógicos em Libras e o incentivo à participação ativa da comunidade surda na formulação de políticas públicas. Assim, a Educação Bilíngue pode se consolidar como um modelo que não apenas atende às necessidades educacionais dos surdos, mas também valoriza sua identidade cultural e linguística.

Além disso, Gomes (2010) se pauta em autores como Skliar (1999) e vários outros que corroboram com Skliar, como Kyle (1999), Dorziat (1999), Hauland e Allen (2009), os quais afirmam que, mesmo entre aqueles que defendem a Educação Bilíngue, frequentemente são observadas práticas que revelam uma abordagem divergente, refletindo uma visão unidimensional ou uma tentativa de imposição de um modelo oralista. Essas práticas, muitas vezes subjacentes às políticas de educação, acabam minimizando ou desvalorizando a Libras, desconsiderando a identidade cultural dos surdos e não proporcionando uma verdadeira equidade no processo educativo. Assim, apesar de existir o discurso de apoio à Educação Bilíngue, a implementação de políticas e práticas pedagógicas eficazes que garantam a igualdade linguística e cultural dos surdos ainda enfrenta barreiras significativas dentro do sistema educacional. Conforme Sá (2024 p. 105),

como se sabe, oito anos depois da promulgação da Constituição Federal, é que foi estabelecida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 (Brasil, 1996). Essa Lei renovou o sistema de educação brasileiro e, uma das inovações foi justamente: garantir o direito à educação humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva, e também o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Dessa forma, a LDB não apenas reconheceu o direito à educação, mas também enfatizou a importância de uma educação continuada ao longo da vida, assegurando que os surdos tivessem condições de aprender e se desenvolver em todas as etapas de sua trajetória educacional.

No que se refere à oferta de ensino em Libras como L1 e português escrito como L2, conforme previsto pelo Decreto nº 5.626/2005, pelo Plano Nacional de Educação (PNE) e, mais recentemente, pela LDB, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) já disponibiliza uma “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos”. Elaborada por um grupo de 26 pesquisadores, essa proposta foi apresentada em 2021, durante o “Seminário de Educação Bilíngue de Surdos: formando professores multiplicadores e abrindo novos caminhos de ensino/aprendizagem”, realizado pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, do MEC (Semesp/MEC), entre os 15 e 21 de outubro, em Brasília. O evento, transmitido ao vivo pelo canal do MEC no *YouTube*, teve como objetivo principal divulgar o material aos gestores e professores atuantes em escolas e classes bilíngues vinculadas aos sistemas de ensino federal, distrital, estadual e municipal. A intenção foi capacitá-los, para atuarem como multiplicadores da formação curricular, promovendo a implementação dessa proposta nas respectivas instituições e redes de ensino.

Além disso, o Decreto não leva em consideração o Art. 28 da LBI (Lei nº 13.146/2015), que obriga o poder público a assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar “a oferta da Educação Bilíngue, com a LIBRAS como Primeira Língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como Segunda Língua, em escolas e classes bilíngues, bem como em escolas inclusivas”. O Decreto também omite o reconhecimento da Educação Bilíngue de Surdos como a oitava modalidade regular de ensino, desvinculada da Educação Especial, conforme estabelecido na Lei nº 14.191/2021.

À Comissão de Transição do Governo Lula, no dia 16 de novembro de 2022, foi entregue uma Carta em Defesa da Manutenção da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), com o seguinte:

A educação de surdos, reconhecida legalmente como campo pedagógico que incorpora ações linguísticas, culturais e identitárias da comunidade surda, necessita

de políticas educacionais que respondam aos requerimentos dos estudantes surdos. Por muito tempo essa comunidade, composta por surdos e ouvintes, alinhados na luta pela defesa do direito e da seguridade da vida surda, com as suas manifestações culturais e expressividade em Língua de Sinais, apontam insatisfações com o caminho adotado pelas políticas educativas para alunos surdos, em todos os níveis e modalidades da educação (FENEIS, 2023).

A Educação Bilíngue de surdos é um direito fundamental garantido por diversas legislações brasileiras, mas a efetiva implementação de políticas públicas voltadas para esse campo ainda enfrenta desafios significativos. No início de 2023, o Decreto 11.342/2023 retira a DIPEBS da estrutura do MEC, desconsiderando a Meta 4.7 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), que assegura:

[...] a oferta de Educação Bilíngue, com Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como Primeira Língua e a modalidade escrita da Língua Portuguesa como Segunda Língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 a 17 anos, em escolas e classes bilíngues, bem como em escolas inclusivas (Brasil, 2014a).

A “Nota Pública sobre a extinção da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos”, elaborada pela FENEIS, em 2 de janeiro de 2023, reflete a preocupação da comunidade surda em relação às mudanças que podem comprometer os avanços conquistados na Educação Bilíngue.

A luta pela manutenção da DIPEBS no MEC visa garantir que as políticas educacionais para os surdos continuem a ser estruturadas, de forma que respeitem suas especificidades linguísticas, culturais e identitárias. A insatisfação expressa pela comunidade surda em relação à aplicação de políticas educacionais voltadas para esses estudantes reflete a necessidade urgente de um modelo educacional que valorize a Libras e a identidade surda, afastando-se de abordagens unilaterais que priorizam unicamente o uso do português como língua de instrução. A defesa da DIPEBS destaca, portanto, a importância de políticas públicas que, ao integrar a Educação Bilíngue, assegurem um processo inclusivo e respeitador da diversidade linguística e cultural dos surdos, alinhando-se às diretrizes estabelecidas nas legislações.

A Nota Pública elaborada pela FENEIS, em 2 de janeiro de 2023, expressava a preocupação da comunidade surda com o Decreto nº 11.342/2023, que retirava a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) da estrutura do Ministério da Educação. Essa decisão foi criticada fortemente, especialmente pela comunidade surda cearense, pois representava um risco para os avanços conquistados na educação bilíngue e no reconhecimento da Libras como língua oficial e de instrução para surdos.

No entanto, após a pressão da comunidade surda e de vários setores da sociedade, o então presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, assumiu durante a campanha o compromisso de manter a DIPEBS no MEC. Ele assinou um compromisso garantindo a continuidade da diretoria, com autonomia para organizar e implementar políticas que atendam às necessidades educacionais da comunidade surda.

Esse compromisso foi cumprido, e a DIPEBS permaneceu na estrutura do MEC, com a missão de promover a educação bilíngue e garantir que Libras fosse reconhecida como a L1 dos surdos, enquanto a língua portuguesa escrita seria ensinada como L2. Com isso, o governo de Lula demonstrou o reconhecimento da importância dessa política e assegurou que a voz da comunidade surda fosse ouvida. Conforme Carneiro *et al.* (2023),

a DIPEBS solidifica-se no Ministério da Educação e, nessa perspectiva, as políticas públicas de educação de surdos são pensadas em uma perspectiva linguístico-cultural, o que sugere um alinhamento mais coeso entre políticas linguísticas e políticas educacionais.

Nesse sentido, a política educacional precisa garantir que o ensino para surdos atenda às necessidades da comunidade surda, respeitando sua língua e cultura. Essa abordagem é fundamental para garantir uma educação mais inclusiva e de qualidade, que leve em conta as particularidades dos surdos.

Conforme afirmam Reis e Lima (2022), a proposta da Educação Bilíngue de surdos na LDB, inicialmente proposto pelo referido PL que foi posteriormente regulamentado pela Lei nº 14.191/2021, é defendida como uma política pública efetiva constituída e é respaldada com os fundamentos legais, com as seguintes considerações presentes nos documentos internacionais e nacionais que corroboram, dentre eles, a Declaração de Salamanca (1994):

19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e a provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares (UNESCO, 1994, Declaração de Salamanca).

A implementação da Lei nº 14.191/2021, embora seja um marco importante para a Educação Bilíngue no Brasil, ainda enfrenta desafios significativos que exigem um acompanhamento contínuo e uma atuação firme de diferentes esferas políticas e sociais. O caminho para garantir que a lei seja efetivamente aplicada depende da mobilização de diversos

atores, como senadores, deputados, gestores públicos e educadores, além de organizações da sociedade civil que defendem os direitos da comunidade surda.

A atuação dos senadores e deputados foi (e ainda é) crucial, pois são eles que têm a responsabilidade de fiscalizar e assegurar a destinação de recursos necessários para a implementação de programas de formação de professores, a adaptação das escolas e a contratação de intérpretes de Libras. Também é importante que esses parlamentares continuem a pressionar pela criação de novas legislações que complementem a Lei nº 14.191/2021, garantindo o acesso à educação de qualidade para todos os surdos, independentemente da região do país.

Por outro lado, os gestores educacionais, tanto no âmbito estadual quanto municipal, têm o papel de implementar políticas públicas concretas, criando espaços e condições adequadas para que a Educação Bilíngue seja uma realidade nas escolas. Isso envolve desde a capacitação dos professores para o uso de Libras até a adaptação das metodologias pedagógicas, para que os alunos surdos tenham acesso pleno ao currículo. Além disso, é fundamental que as escolas recebam o apoio adequado para criar um ambiente educacional acessível, com recursos como material didático em Libras, tecnologias assistivas e apoio psicológico, para garantir a inclusão efetiva dos estudantes surdos no ambiente escolar.

A LDB, por sua vez, já havia previsto, em seu Art. 58, a necessidade de Educação Especial, destacando a adaptação do currículo para a inclusão dos alunos com necessidades específicas. A Lei nº 14.191/2021 avança, ao reconhecer a Libras como L1 dos surdos e o português escrito como L2, além de estabelecer um marco para a formação de professores capacitados para a Educação Bilíngue, necessitando, para sua implementação, de regulamentações e adaptações em diversas esferas. Apesar disso, representa um avanço significativo na luta pelos direitos linguísticos dos surdos, alinhando-se aos preceitos constitucionais e às diretrizes da LDB. A efetiva aplicação dessa lei ainda enfrenta desafios, como a aceitação de parte do poder público e da sociedade em compreender a busca da comunidade surda por condições de ensino e de aprendizagem que efetivamente respeitem a singularidade dos surdos.

A sociedade civil e as organizações de defesa dos direitos dos surdos também desempenham um papel vital na fiscalização da aplicação da Lei e na promoção da conscientização sobre a importância da Educação Bilíngue. Elas podem influenciar positivamente a sociedade e os poderes públicos, participando de debates e propondo ações concretas que ajudem a superar as barreiras educacionais ainda existentes para os surdos. A sociedade civil, por meio de organizações de defesa dos direitos dos surdos, tem um papel

fundamental na fiscalização da aplicação da Lei e na promoção da conscientização sobre a importância da Educação Bilíngue. Um exemplo disso é a Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS), que é composta exclusivamente por representantes da sociedade civil, e não por membros de universidades ou instituições governamentais. Essas organizações têm o poder de influenciar positivamente tanto a sociedade quanto os poderes públicos, participando ativamente de debates e propondo ações que busquem superar as barreiras educacionais que ainda afetam os surdos. Portanto, a concretização dos direitos previstos na referida Lei depende de um esforço conjunto entre os poderes legislativo, executivo, a esfera educacional e a sociedade civil, com o objetivo de garantir que a inclusão e o Bilinguismo sejam, de fato, uma realidade nas escolas brasileiras.

Ao reconhecer a Libras como língua de instrução, reforça a necessidade de fortalecer as práticas socioculturais da comunidade surda. Isso inclui a promoção de espaços e atividades que valorizem a identidade linguística e cultural dos surdos, garantindo a preservação e a transmissão de sua história, sua cultura e suas tradições. O fortalecimento da Libras deve ser entendido como um processo de ampliação da visibilidade da comunidade surda, assegurando seu protagonismo nas esferas educacional, social e cultural, e determina a continuidade e ampliação de programas voltados à formação de pessoal especializado, incluindo professores e profissionais da educação que atuam com alunos surdos.

Os programas de capacitação de professores devem proporcionar uma formação sólida e contínua, com ênfase na competência linguística em Libras, no entendimento das especificidades culturais da comunidade surda e na adoção de metodologias de ensino inclusivas e adequadas à realidade dos estudantes surdos. A legislação busca, assim, garantir que os profissionais da educação estejam devidamente preparados para promover o desenvolvimento dos alunos surdos, enfatizando a necessidade de desenvolver currículos, métodos pedagógicos, programas e materiais específicos para a Educação desses estudantes. Isso implica a criação de estratégias didáticas que respeitem a diversidade linguística, considerando os aspectos linguísticos e culturais dos diferentes perfis a serem contemplados (surdos, surdocegos etc.).

O objetivo da Lei nº 14.191/2021 é assegurar que os surdos tenham acesso a uma educação de qualidade, capaz de atender às suas necessidades linguísticas e cognitivas, permitindo que se desenvolvam de forma plena no contexto educacional. A importância da elaboração e da publicação de materiais didáticos bilíngues, que contemplem tanto a Libras quanto o português escrito são imprescindíveis para dar condições para o trabalho com alunos surdos. Estes materiais devem ser acessíveis, adequados às diferentes faixas etárias e fases de

aprendizado, e devem estar disponíveis para todos os níveis educacionais. A produção de material didático bilíngue é essencial para garantir que os alunos surdos possam se apropriar da Língua Portuguesa de maneira gradual, respeitando sua L1, a Libras, como ponto de partida para o processo de aprendizagem.

No contexto do Ensino Superior, a Lei nº 14.191/2021 prevê a oferta de ensino bilíngue, garante que os surdos possam acessar cursos de nível superior. Isso envolve a disponibilização de recursos linguísticos e pedagógicos que assegurem a plena participação dos estudantes surdos no ambiente universitário. Além disso, a legislação determina a criação de programas de assistência estudantil voltados para a comunidade surda, garantindo o acesso a serviços de apoio, como tradução e interpretação de Libras-português e vice-versa, promovendo a permanência e o sucesso acadêmico desses alunos surdos nas instituições de ensino superior.

As mudanças significativas que a Lei nº 14.191/2021 trouxe reconfiguram a educação de surdos. Segundo Suely Menezes, essa mudança levou o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o MEC, a “[...] retomarem os trabalhos de elaboração dessas diretrizes com o propósito de assegurar os direitos outorgados agora às comunidades surdas pela nova lei” (Brasil, 2022, p. 5). Essa medida reforça o compromisso com a valorização da identidade linguística e cultural da comunidade surda no Brasil.

A falta de preparo dos professores em escolas regulares para atender estudantes da Educação Especial, incluindo os surdos, antes da promulgação da Lei nº 14.191/2021, é uma preocupação recorrente. Estima-se que essa realidade permaneça por anos. Dados do Censo Escolar de 2022 indicam que apenas 5,8% (130.648) dos professores da educação básica participaram de formações continuadas relacionadas à Educação Especial. Contudo, o Censo não especifica se essa formação abrangeu a educação de surdos, estudantes com transtorno do espectro autista ou outros grupos atendidos na Educação Especial (INEP, 2022).

Conforme Sá (2024), o Decreto nº 5.626/2005 estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Por esse motivo, é um Decreto que traz muitas definições para a área da comunidade surda sinalizante. O Art. 18 do referido Decreto repete o que diz a Lei nº 10.436/2002, que o Poder Público deve implementar a formação de profissionais intérpretes de língua de sinais e de guias-intérpretes (Brasil, 2005; 2002).

A Lei nº 14.191/2021 destacou-se pela sua rápida aprovação, resultado do protagonismo da comunidade surda e de uma maior visibilidade dos surdos no governo anterior, da articulação política de senadores e deputados, além do debate sobre a inconstitucionalidade do Decreto nº

10.502, de 30 de setembro de 2020, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020a).

Como já apontavam as diretrizes da primeira Política Nacional de Educação Especial, é urgente priorizar os estudantes surdos e o público-alvo da Educação Especial, garantindo sua inclusão em todos os programas de apoio estudantil (Brasil, 1994). No entanto, no caso dos surdos, é fundamental buscar dados específicos no Censo Escolar para ter parâmetros de efetividade da oferta educacional no modelo de educação e no modelo de Educação Bilíngue. Informações como o número de estudantes que utilizam Libras como L1 e a quantidade e localização de escolas bilíngues para surdos, por exemplo. Além disso, muitas escolas bilíngues e especiais não deixam claro em seus nomes que atendem exclusivamente a esse público. Dados quantitativos e qualitativos podem subsidiar políticas públicas para melhoria e/ou fortalecimento de ambas ofertas.

A regulamentação da Lei nº 14.191/2021 tem sido promovida por meio de portarias e resoluções, como, por exemplo, a Portaria nº 993/2023, a Resolução nº 13/2024, dentre outras que orientam as escolas públicas e privadas, com ênfase na formação de professores especializados e no desenvolvimento de materiais didáticos adaptados. No entanto, a efetiva aplicação da referida Lei ainda depende de esforços contínuos para superar desafios, como a formação adequada de profissionais, a implementação de metodologias bilíngues e a adaptação das infraestruturas escolares para atender às necessidades da comunidade surda em todo o território nacional.

Atualmente, existem debates intensos na área da Educação Bilíngue para Surdos, especialmente após a promulgação da Lei nº 14.191/2021. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, orientava a transformação das escolas para surdos em instituições inclusivas regulares (Brasil, 2008). Com a mudança no governo federal, essa política foi retomada após a revogação da Política Nacional de Educação Especial, de 2020. Assim, ainda não está claro como a equipe governamental atual pretende articular o modelo inclusivo da PNEEPEI com as disposições da Lei nº 14.191/2021 sobre a Educação Bilíngue para surdos (Silveira; Costa, 2016).

Conforme Rocha, Lacerda e Prieto (2024), um ponto que pode ser considerado contraditório é o fato de o Decreto nº 10.502/2020 ter mencionado a “modalidade” da Educação Bilíngue de surdos em um momento em que a LDB (Lei nº 9.394/1996) ainda não havia sido alterada pela Lei nº 14.191/2021, que posteriormente reconheceu formalmente a Educação Bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino. Essa situação parece ter ocorrido porque o referido Decreto buscou refletir a realidade já debatida e estruturada, considerando a

separação entre as áreas de Educação Bilíngue para surdos e Educação Especial, que vinha sendo implementada na organização do MEC, desde 2019. A oficialização dessa nova modalidade na LDB ocorreu cerca de onze meses após a publicação do Decreto que instituiu a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) de 2020. (Brasil, 1996; 2020; 2021a; Sá, 2024).

A discussão sobre a separação entre Educação Especial e Educação Bilíngue é fundamental quando se pensa nas necessidades dos estudantes surdos. A Educação Especial, como diz a LDB, é voltada para alunos com deficiência, oferecendo apoio específico. Já a Educação Bilíngue busca rever toda a estrutura do ambiente educacional, que vai desde a língua usada no processo de ensino, a aplicação de metodologias de aprendizagem adequadas aos surdos, dentre outros. Portanto, vai além da simples adaptação do conteúdo. Ela respeita a identidade cultural e linguística dos surdos e proporciona uma formação mais adequada (Sá, 2024).

No que diz respeito à produção de materiais, a Educação Bilíngue não se baseia na tradução dos conteúdos escolares, e sim, visa garantir que os surdos possam aprender em Libras e por meio da Libras. Além disso, possibilita que se comuniquem em sua língua natural, sem perder o contato com o português. Nesse sentido, é importante entender que, ao separar essas duas abordagens, não estão sendo excluídas as crianças surdas do convívio com as demais crianças (ouvintes) como é preconizado pela Educação Especial, mas buscando uma forma de educação mais inclusiva e eficaz, que valorize a diversidade linguística dos alunos surdos (Sá, 2024).

Após a aprovação da Lei nº 14.191/2021, que visa consolidar a Educação Bilíngue como direito dos surdos, duas escolas se destacam pela implementação plena dessa abordagem, a saber:

a) Escola Bilíngue de Taguatinga, no Distrito Federal, que oferece um ambiente onde a Libras é a língua de instrução em todos os momentos do processo educativo; os professores, totalmente capacitados em Libras, utilizam essa língua como principal ferramenta pedagógica, garantindo a comunicação e o aprendizado eficaz dos alunos surdos; e,

b) Escola Salomão Watnick, localizada em Porto Alegre (RS), que adota uma abordagem similar e tem um ambiente também totalmente voltado para o uso de Libras, os docentes são proficientes em Libras e utilizam-na de maneira integral no processo de ensino, reforçando a valorização da Língua de Sinais enquanto língua de ensino (Several; Flores, 2023).

Em janeiro de 2024, por meio da SECADI, o MEC destacou a relevância da formação docente continuada no âmbito da Educação Bilíngue de surdos, essencial para assegurar práticas pedagógicas inclusivas e respeitosas às especificidades culturais e linguísticas dessa

comunidade (Brasil, 2014b). O *Webinário* “Renafor/Educação Bilíngue de Surdos” foi uma iniciativa que integra o Programa de Formação de Professores da Educação Bilíngue de Surdos, estruturado pela DIPEBS em parceria com instituições federais de ensino superior, e promove cursos que visam qualificar educadores e profissionais da educação básica em todo o Brasil, alinhados ao Decreto nº 8.752/2016. Com investimentos significativos, o programa enfatiza a valorização da diversidade linguística e cultural, fortalecendo a implementação de políticas educacionais bilíngues capazes de ampliar o acesso à aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes surdos na rede pública de ensino (CAPES, 2021; 2024).

Nesse mesmo ensejo, foi lançado o “Parfor Equidade”, no dia 15 de março de 2024, que é o Programa Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (Parfor) e representa um marco importante para a Educação Bilíngue de Surdos no Brasil. Esta iniciativa visa promover a formação de professores em licenciaturas específicas, capacitando-os para atuar com estudantes surdos na rede pública de educação básica. Nesse contexto, foram aprovados 14 cursos de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, totalizando 590 vagas, distribuídas entre as cinco regiões do país, em diversas instituições federais e estaduais, públicas e privadas em diferentes regiões do país (CAPES, 2021; 2024).

O “Parfor Equidade” foi idealizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em colaboração com a SECADI, e contou com a participação da DIPEBS para sua estruturação no âmbito do Parfor Equidade, com o objetivo de expandir o número de professores capacitados para atender adequadamente a comunidade surda nas escolas públicas de todo o Brasil. Portanto, o Programa busca fortalecer a política de formação de professores, ampliando o acesso à Educação Bilíngue e assegurando o desenvolvimento educacional e cultural dos surdos em todo o território nacional (CAPES, 2021; 2024).

Como uma ação do Parfor, O “Parfor Equidade” é uma iniciativa da CAPES que visa à formação de professores da educação básica em cursos de licenciatura, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas. A versão “Equidade” foi criada para promover a inclusão e a diversidade no processo educacional, com foco especial em populações vulneráveis, como pessoas com deficiência, estudantes de áreas remotas e outras comunidades em situação de desigualdade social (CAPES, 2021; 2024).

No caso da Educação Bilíngue de Surdos, o “Parfor Equidade” busca a formação de professores em licenciaturas específicas, habilitando-os para atuar com estudantes surdos na rede pública de educação básica. A proposta envolve a criação de cursos de Licenciatura em Educação Bilíngue de Surdos, com ênfase no ensino de Libras como L1 e português escrito

como L2, alinhando-se com os avanços na Educação Inclusiva e bilíngue para surdos (CAPES, 2021; 2024).

No dia 30 de outubro de 2024, conforme a coordenadora geral da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (DIPEBS/SECADI), a Sra. Marisa Lima⁶, o referido mês encerra com um balanço de importantes ações, reuniões, viagens e demais demandas realizadas ao longo de outubro. No entanto, os destaques do mês foram a publicação de duas resoluções que têm o potencial de fortalecer ainda mais a Educação Bilíngue de Surdos no Brasil:

1) Resolução nº 13, de 25 de outubro de 2024 – Institui o Grupo de Trabalho da Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, com o objetivo de fomentar a construção e implementação de políticas públicas para garantir a Educação Bilíngue como direito dos surdos em todo o território nacional (Brasil, 2024a);

2) Resolução nº 14, de 30 de outubro de 2024 – Aprova o Regimento Interno da Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, estabelecendo as diretrizes e os procedimentos para o funcionamento da comissão responsável por coordenar e acompanhar as ações voltadas à Educação Bilíngue de surdos no Brasil (Brasil, 2024b).

Essas resoluções marcam um avanço significativo para a consolidação da Educação Bilíngue de surdos no país, alinhando-se com os objetivos da SECADI. Com esses passos, a Educação Bilíngue para surdos está mais próxima de ser efetivamente implementada em todo o Brasil, promovendo a inclusão e o fortalecimento da identidade cultural e linguística da comunidade surda.

2.3.2 Estudos sobre a Lei

Ainda são poucos os estudos sobre a Lei nº 14.191/2021, porque ela é recente. Dos autores investigados, foram selecionados cinco que parecem representar a opinião de grande parte dos surdos sobre a Lei, apresentados por ordem de abordagem da temática e não por ano, como o de Flaviane Reis e Marisa Lima (Reis; Lima, 2022), o de Paula Gomides, Ana Campello, Erliandro Silva e William Francioni (Gomides *et al.*, 2022), o de Paola Beatriz Sanches (2023), o de Luciane Lopes, Emiliane Rosa e Graciele Kraemer (Lopes; Rosa; Kraemer, 2023) e o de Meni Rodrigues (2023).

⁶ Informação verbal da Sra. Marisa Lima, coordenadora geral da DIPEBS/SECAD. Disponível em: https://www.instagram.com/marisalima11/p/DBz3Hv-JCQX/?img_index=1. Acesso em: 28 jan. 2025.

A princípio, Sanches (2023) mostra a discussão sobre o PL 4.909/2020, que depois se tornou a Lei nº 14.191/2021. A autora apresenta argumentos contra o PL e discute em relação à segregação do aluno na escola bilíngue. Parte da sociedade parecia achar que o aluno necessitava da escola comum e não de uma escola bilíngue de surdos, o que, para a autora, revelava uma ausência de compreensão de que o aluno não conseguiria se desenvolver na escola regular por falta de interação.

Sanches (2023) explica que, para a aprovação do PL 4.909/2020, foi necessária a participação do movimento surdo, que lutou para conquistar esse direito, por exemplo, doutores surdos escreveram e assinaram uma carta sobre a importância do PL. A FENEIS também contribuiu para divulgação do PL, nas redes sociais, através do perfil do *Instagram*, de vídeos no *YouTube*, de *hashtag*, entre outros, mostrando a importância do Projeto de Lei.

Sanches (2023) opina que o PL 4.909/2020 deu uma resposta à história da comunidade surda em relação ao seu reconhecimento linguístico. Além disso, segundo Sanches (2023), defensores do Projeto de Lei mostraram a importância da Educação Bilíngue dos surdos para garantir o desenvolvimento cognitivo, a aquisição da linguagem e a identidade linguística e cultural da comunidade surda na sua primeira infância. Em conclusão, a autora acredita que a agora aprovada Lei nº 14.191/2021 é importante para o reconhecimento das pessoas surdas como minoria linguística com direitos linguísticos garantidos.

Reis e Lima (2022) discutem a importância e o impacto da Lei nº 14.191/2021 no contexto da Educação Bilíngue para surdos no Brasil. Para elas, essa Lei, aprovada em 2021, representa um marco significativo ao estabelecer o ensino bilíngue (Libras e Português) para crianças surdas e surdocegas, garantindo, assim, o acesso a uma educação de qualidade que respeite a diversidade linguística, cultural e identitária dessas pessoas. Gomides *et al.* (2022) também entendem a lei como um passo significativo na direção do respeito e da inclusão. Reis e Lima (2022), por sua vez, destacam que esta legislação é crucial para promover o desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas dos alunos surdos, proporcionando-lhes oportunidades educacionais específicas e equiparando seus direitos a outros estudantes.

Gomides *et al.* (2022), assim como Lopes, Rosa e Kraemer (2023), consideram a Lei nº 14.191/2021 um marco importante na promoção da Educação Bilíngue e na garantia dos direitos educacionais, linguísticos e culturais das pessoas surdas no Brasil. Da mesma forma, Rodrigues (2023) aborda a Lei nº 14.191/2021 como um marco significativo para a comunidade surda no Brasil, reconhecendo-a como uma importante conquista que visa promover a inclusão e o desenvolvimento educacional e linguístico dos surdos. Rodrigues (2023) ressalta que a Lei nº 14.191/2021 fornece uma base legal sólida para a melhoria da Educação Bilíngue de surdos em

todo o país. Ele destaca que essa lei, ao estabelecer a Educação Bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente na LDB, reforça e legitima as conquistas anteriores da comunidade surda, que foram garantidas por leis, como a Lei nº 10.436/2002 (Lei da Libras) e o Decreto 5.626/2005, que começaram o planejamento linguístico para a Educação Bilíngue de surdos.

Além disso, comparando a Lei nº 14.191/2021 com leis anteriores, como a Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Gomides *et al.* (2022) apontam que a Lei nº 14.191/2021 favorece a abertura do entendimento da surdez como um aspecto cultural, visto que, antes, as orientações sobre a Educação Bilíngue de surdos se encontravam dentro de uma lei voltada a pessoas com deficiência – a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

No entanto, considera-se importante destacar que dificuldades na concretização prática da Lei nº 14.191/2021 podem surgir em diversas dimensões, particularmente na transição de seus preceitos legais para a operacionalização efetiva nas escolas. Nesse sentido, Reis e Lima (2022) discutem os aspectos práticos da implementação dessa lei, destacando os desafios enfrentados tanto pelos educadores quanto pelos alunos surdos, como a falta de preparo dos professores, de recursos financeiros e de materiais adequados.

Gomides *et al.* (2022) também destacam a incerteza sobre o cumprimento eficaz dos dispositivos estabelecidos na lei, dada a longa história de leis não cumpridas no país. Apesar disso, apontam que, ao desvincular a Educação Bilíngue de surdos da Educação Especial, essa lei compreende a surdez como uma diferença cultural e linguística, e não como uma deficiência, o que representa um avanço significativo. Esse entendimento da surdez está presente no I Inciso do Art. 78-A da LDB, incluído pela Lei nº 14.191/2021, que apresenta os objetivos da Educação Bilíngue, entre os quais está: “Proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura” (Brasil, 1996; 2021a).

Nessa mesma perspectiva, Lopes, Rosa e Kraemer (2023) destacam a importância da introdução de uma nova modalidade educacional, desvinculada da Educação Especial, e enfatizam a necessidade de reorganizar o sistema de ensino para garantir a eficácia da sua implementação em todo o território nacional.

Além disso, o papel do Movimento Surdo na aprovação da Lei nº 14.191/2021 é, como trazido por Sanches (2023), fundamental para compreender o contexto histórico e social em que essa legislação foi promulgada. A esse respeito, Lopes, Rosa e Kraemer (2023) destacam que a inclusão da Educação Bilíngue na LDB não apenas reflete as reivindicações da comunidade

surda, ao longo do tempo, mas também representa um instrumento legal para dar continuidade às lutas em *prol* da educação de surdos. Elas ressaltam o papel crucial do Movimento Surdo para a aprovação da lei, e argumentam que essa oferece a garantia de uma educação de qualidade, com currículo adequado às necessidades dos alunos surdos e formação de professores exclusivos para o ensino bilíngue. Também citam apoios importantes ao Projeto de Lei, como a Coordenadoria Nacional de Jovens Surdos e a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), que representam diferentes segmentos da comunidade surda e profissionais envolvidos na educação de surdos.

Em conclusão, o número de pesquisas sobre a Lei nº 14.191/2021 ainda é pequeno. Apesar disso, os estudos aqui apresentados mostram:

- a) o papel crucial do movimento surdo na trajetória de conquistas até a aprovação da lei;
- b) a inovação por ela trazida, ao desvencilhar a Educação Bilíngue de surdos da Educação Especial, criando uma nova modalidade educacional;
- c) os desafios que a aprovação da Lei traz, na medida em que, como argumentado anteriormente, a Política Linguística *de jure* nem sempre corresponde à Política Linguística *de facto*.

Em relação à presente pesquisa, o objetivo buscou ir além dos estudos apresentados ao analisar, no mesmo trabalho, toda a Lei nº 14.191/2021, a partir do seu histórico de elaboração e aprovação e dos desafios implicados em sua implementação, sob o olhar e impressões de membros do movimento surdo. Para tanto, esta pesquisa buscou mostrar como a Lei nº 14.191/2021 modificou a LDB de modo a afastar a educação de surdos de uma política de inclusão. Pretendeu-se, também, aprofundar a investigação do processo social e histórico que permitiu a aprovação da Lei nº 14.191/2021, bem como verificar dados da implementação desde a sua aprovação. De forma a contribuir para essa ampla análise da Lei em questão, nesta pesquisa, incluiu-se também as impressões atuais do movimento surdo sobre ela.

2.4 Metodologia

2.4.1 Caracterização da pesquisa

A construção de políticas linguísticas e educacionais para a efetivação de uma Educação Bilíngue é atravessada por construções históricas surdas que viabilizaram a efetivação de políticas linguísticas e educacionais. Nesta pesquisa, procurou-se visibilizar essas construções, por meio de uma investigação de natureza qualitativa.

Dito isso, o presente estudo é de abordagem qualitativa do tipo exploratória. Tal caracterização se deve ao fato de esta pesquisa ter intimidade com métodos das ciências sociais, estabelecendo um foco em como as pessoas e grupos se concebem e se posicionam no mundo (Guerra, 2006). O investigador que opta pela pesquisa qualitativa tem a possibilidade de vivenciar os contextos, que são compreendidos de acordo com o contexto histórico. A pesquisa é exploratória por existir poucos estudos realizados sobre a temática no recorte definido. Segundo Gil (1999), uma pesquisa deste tipo objetiva trazer maior familiaridade sobre uma temática envolvida no problema, com fins a torná-lo mais explícito. O seu principal objetivo “é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a fim de formular problemas mais precisos ou hipóteses de pesquisa para uma pesquisa profunda” (GIL, 1999, p. 56). Nesse sentido, este estudo busca explorar, identificar e compreender fenômenos ou relações ainda pouco estudados ou pesquisados, como a Lei nº 14.191/2021.

Esta investigação também adotou uma abordagem interpretativista, focando na compreensão dos significados que os sujeitos atribuem às suas experiências. Essa abordagem busca compreender os significados das ações sociais experienciadas pelos sujeitos participantes de uma pesquisa (Magalhães; Martins; Resende, 2017). No caso deste estudo, os sujeitos entrevistados foram surdos participantes do movimento surdo, cuja vivência e percepção sobre a Lei nº 14.191/2021 e a Educação Bilíngue são fundamentais para os objetivos traçados. O viés interpretativista é essencial para captar as nuances das experiências e das subjetividades dos participantes, considerando o contexto histórico e social que molda suas identidades e práticas.

A análise interpretativa das entrevistas teve como objetivo entender as experiências e perspectivas dos surdos em relação à política educacional e linguística, em especial a Lei nº 14.191/2021, que busca promover a educação bilíngue para surdos. A partir das narrativas desses sujeitos, foi possível identificar como eles se posicionam no movimento surdo e quais

são suas expectativas e desafios em relação à implementação de políticas públicas para a educação de surdos.

Assim, a pesquisa procurou interpretar essas experiências de forma a evidenciar as construções históricas e sociais que impactam as políticas linguísticas e educacionais, e como os surdos percebem a efetividade dessas políticas no seu cotidiano educacional e social.

A pesquisa ainda se caracteriza como documental e bibliográfica. De acordo com Minayo (2014, p. 13), “a pesquisa documental é um procedimento metodológico que visa uma maior compreensão do fenômeno estudado a partir de fontes documentais”, isto é, consiste na coleta, análise e interpretação de informações contidas em documentos. Já a pesquisa bibliográfica “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”, cujo “[...] objetivo é colocar o pesquisador em contato direto com todo o material já escrito sobre determinado assunto, com o propósito de recolher e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado existentes sobre um determinado tema” (Lakatos; Marconi, 1990, p. 84). Assim, a presente pesquisa é documental, porque foram consultados documentos legislativos, e bibliográfica porque foram feitos levantamentos bibliográficos sobre os assuntos envolvidos na temática e estudos realizados. Estes levantamentos foram feitos em bases de dados, teses, dissertações, eventos da área, dentre outros.

A metodologia de pesquisa documental e bibliográfica de caráter qualitativo busca apreender, indiretamente, por meio de estudos de vários tipos de documentos existentes, o processo histórico da construção e estruturação desses documentos. A origem do vocábulo documento está em *documentum*, que origina do latim *docere*, e significa ensinar. Dessa maneira, pensou-se em documento como objeto social e legal, que contém, em seu centro, o movimento de forças, ou seja, um documento não é algo isento ou neutro; ao contrário, traz em seu âmago maneiras de interpretar a manifestação de um grupo social (Bravo, 1991).

2.4.2 Sujeitos de pesquisa e critérios de exclusão

A pesquisa previu ainda a realização de entrevistas com dois grupos de respondentes, sendo:

- 1) duas lideranças surdas, especificamente da FENEIS, que participaram de movimentos políticos para a aprovação da Lei nº 14.191/2021;

- 2) duas pessoas surdas que desenvolveram ou desenvolvem atividades junto ao Ministério da Educação.

É importante registrar que os nomes dos entrevistados utilizados neste texto são fictícios, para garantir o sigilo de quem participou da pesquisa. Assim, na ordem de realização das entrevistas, tem-se:

- a) Liderança 1 da FENEIS, com o nome fictício Breno;
- b) Liderança 2 da FENEIS, com o nome fictício Luiza;
- c) Representante 1 do MEC, com o nome fictício Myrella;
- d) Representante 2 do MEC⁷, com o nome fictício Yasmim.

A primeira entrevista realizada foi com o entrevistado Breno, surdo, liderança da FENEIS. Breno possui graduação em História, tendo atuado como professor no passado. O entrevistado é tido como referência na comunidade surda, muito conhecido devido à sua popularidade, atuando à frente do movimento surdo. Ele já participou de diversos processos de criação de projetos de lei, dentre eles, do Projeto da Lei nº 14.191/2021, além de ter participado do grupo da Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

A segunda entrevista foi feita com a entrevistada Luiza, surda, também liderança da FENEIS. A entrevistada Luiza é membro do CNE, onde debate temas como a produção de materiais didáticos para surdos e o currículo escolar bilíngue. É também membro da Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, que defende a formação de professores para atuar na educação bilíngue e demais direitos da comunidade surda. Luiza é uma grande defensora da Educação Bilíngue e vem buscando articular com políticos, em diferentes esferas, a importância de dados confiáveis e a implementação de leis que garantam a Educação Bilíngue de surdos.

A terceira entrevista ocorreu com a entrevistada Myrella, surda, que é membro do Conselho Nacional de Educação do MEC. Myrella é formada em Pedagogia e foi membro da Diretoria de Política Educacional em Linguística da FENEIS. É palestrante frequentemente convidada para falar sobre os direitos dos surdos.

Por último, realizou-se a quarta e última entrevista com a entrevistada Yasmim, surda, ex-diretora da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS) do MEC. Yasmim possui graduação em Pedagogia e Letras-Libras e é especialista em Formação Pedagógica em Educação Especial. Também é Mestre em Linguística. Atuou no MEC, como integrante da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, após trabalhar para a Fundação de Associações de Surdos em localidades no estado de Santa Catarina (SC).

⁷ Quando da data de realização da entrevista, essa respondente era uma representante do MEC, porque integrava uma importante Diretoria do Ministério.

Destacamos que as entrevistas foram realizadas somente após a aprovação do projeto que deu origem a esta pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (CAAE: 79997724.9.0000.5149), mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponível no Apêndice A.

2.4.3 Coleta e análise dos dados

O *corpus* desta pesquisa abrange, por um lado, textos de natureza documental, como a Lei nº 14.191/2021 e textos jurídicos a ela relacionados, a exemplo do pré-projeto de lei enviado pela FENEIS. O documento central a ser analisado nesta pesquisa é, portanto, a Lei nº 14.191/2021.

A análise de dados se caracteriza como um momento de significativa importância na metodologia de pesquisa documental, uma vez que é nessa fase do processo que os documentos são analisados de forma criteriosa. Os documentos proporcionam perguntas ao pesquisador que deve respondê-las à luz da metodologia e teoria pertinentes às questões apresentadas. Essa análise tem como foco as opiniões e perspectivas diversas em relação à legislação. De acordo com Bravo (1991), a análise de documentos é a técnica mais preparada e com grande notoriedade na área da investigação documental e apresenta-se como caminho para estudar as formas de comunicação entre as pessoas e ressaltar o interior das mensagens expostas por elas. Para Cellard (2008), é necessário organizar os documentos para serem analisados. De acordo com o autor, cinco questões devem ser consideradas para a análise documental:

- 1) o contexto;
- 2) os responsáveis pela elaboração do documento;
- 3) a veracidade do texto;
- 4) o caráter do documento; e
- 5) os conceitos importantes e a coerência do documento.

Nesse sentido, considerando que o documento analisado é recente, a primeira etapa metodológica desta pesquisa consistiu no levantamento de pesquisas já realizadas acerca da legislação em questão (artigos acadêmicos, teses e dissertações).

Por sua vez, as entrevistas, de natureza semiestruturada, tiveram como ponto de partida os roteiros disponíveis nos APÊNDICE B e APÊNDICE C. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo para garantir a precisão e fidelidade na análise posterior. As gravações foram utilizadas para a realização das glosas, um procedimento que consiste na transcrição e no registro minucioso do conteúdo discutido durante as entrevistas. Posteriormente, essas glosas

foram traduzidas para o português, facilitando a compreensão e a utilização dos dados obtidos no âmbito da pesquisa. Este método visa assegurar a integridade das informações coletadas e a qualidade na interpretação das respostas fornecidas pelos entrevistados. Foram utilizadas câmeras para a filmagem das entrevistas.

A análise das entrevistas iniciou a partir das entrevistas originais com a escolha dos trechos mais relevantes de cada participante. Em seguida, foi feito o recorte dos trechos que os entrevistados responderam para cada uma das perguntas do roteiro de entrevista. Depois de recortar as respostas de cada entrevistado sobre as perguntas do roteiro, partiu-se para a análise, identificando o que foi falado de relevante e também o que foi falado de forma igual, diferente ou similar. Para cada conjunto de trechos, agrupados pelas perguntas do roteiro, foram feitos comentários interpretativos sobre os relatos apresentados. Depois de realizar os comentários de interpretação, buscou-se, no referencial teórico, autores refletem acerca do que os entrevistados falaram.

2.4.4 Processo de escrita da dissertação

Minha trajetória na escrita da dissertação foi marcada por muitos desafios. Não tem sido fácil escrever, pois minha língua principal é a Libras. Na escrita, recorro frequentemente ao dicionário para compreender significados, conceitos e contextualizações. Ainda assim, encontro dificuldades para entender a estrutura do texto; às vezes, não consigo ser claro, mesmo revisitando o conteúdo para buscar conhecimento e melhorar a lógica e a estrutura das ideias. Tento superar esses desafios utilizando estratégias, como gravar vídeos em Libras e depois traduzi-los para o português, o que é um processo completamente diferente e que exige coesão e uma estrutura bem definida.

A estrutura geral da dissertação foi sendo construída ao longo do processo, com a colaboração do meu orientador e da minha coorientadora. Eles analisaram meu estilo de escrita e me ajudaram a ajustar a coesão e a organização das ideias, identificando pontos repetitivos ou que poderiam ser aprimorados, principalmente nas traduções de Libras para o português. Também sugeriram livros e referências que contribuíram para que eu entendesse melhor como estruturar o texto de forma clara.

Ao longo da escrita do projeto e da dissertação, frequentei as atividades de monitoria de português como L2 para surdos, oferecidas pela Faculdade de Letras (FALE) e pelo Núcleo de

Acessibilidade e Inclusão (NAI) da UFMG⁸. As monitoras – primeiramente, Luísa Fajardo; posteriormente, Carolina Archer – desempenharam um papel importante nesse processo, entendendo minhas dificuldades com o português como L2 e trazendo exemplos práticos que esclareciam dúvidas. Elas orientavam sobre como organizar as ideias e identificar o que fazia sentido ou precisava ser ajustado na estrutura textual. As reuniões foram momentos fundamentais para discutir o andamento da dissertação. Nessas ocasiões, analisávamos o que já tinha sido feito, ajustávamos pontos importantes e esclarecíamos dúvidas. Esse processo de revisões constantes foi essencial para construir um texto mais claro e bem estruturado, mesmo diante das dificuldades.

No que diz respeito à gravação de trechos em Libras, percebo que este foi um processo fundamental para organizar minhas ideias e visualizar melhor a estrutura que queria seguir, facilitando o caminho para construir um texto mais claro e bem organizado. No entanto, não foi fácil, mesmo tendo me dedicado bastante à escrita da dissertação, pois houve muitas dificuldades ao longo do processo de traduzir e adaptar as ideias de Libras para o português de forma coesa e estruturada.

Por essas razões, fiz uso de recursos baseados em inteligência artificial (IA), o que me ajudou a corrigir o português de forma mais efetiva, quando o processo de escrita não estava claro. Nesse sentido, a IA me ajudou a corrigir erros gramaticais e a melhorar a clareza, principalmente quando o texto não estava tão fluído ou bem organizado. Mesmo com as dificuldades em relação ao vocabulário mais complexo, a IA colaborou para deixar o texto mais claro e coeso, dando sugestões que facilitaram a organização das ideias e o entendimento. Isso ajudou a tornar a escrita mais fácil e o texto mais adequado ao gênero acadêmico em questão.

⁸ A monitoria em Português como Segunda Língua para Alunos Surdos, no âmbito do Programa de Apoio à Inclusão e Promoção à Acessibilidade (PIPA), foi oferecida pela primeira vez na UFMG, a partir de iniciativa dos professores. Leandro Diniz e Giselli Silva, por meio do Edital 02/2024, da Pró-Reitoria de Pós-Graduação, da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis e do Núcleo de Apoio à Inclusão. Tal edital previu a inscrição de “alunos regularmente matriculados nos cursos de Pós-Graduação da UFMG, não exclusivamente, mas preferencialmente das áreas ligadas a Letras, Educação e Fonoaudiologia” (p. do edital). O nível intermediário ou avançado de proficiência em Libras, ainda que desejável, não era pré-requisito para a inscrição.

3 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção traz a apresentação, análise e discussão dos resultados. Está dividido em duas seções, sendo a primeira a análise documental e a segunda a análise das entrevistas realizadas.

3.1 Análise documental

3.1.1 Antecedentes históricos da elaboração e aprovação da Lei nº 14.191/2021

Nesta Seção, serão apresentados os antecedentes históricos da Lei n. 14.191/2021, com foco na educação bilíngue de surdos. A análise abrange desde as primeiras discussões sobre o direito ao ensino em Libras até a consolidação de políticas públicas que reconhecem a língua de sinais como fundamental para o desenvolvimento integral dos surdos. Esse panorama é essencial para compreender tanto o processo de construção de uma educação bilíngue quanto a constituição da referida Lei, assim como suas conquistas e os desafios que permanecem na efetivação desse modelo educacional no Brasil.

Historicamente, o ensino para surdos no país foi pautado, conforme apresentado anteriormente, por um modelo oralista, influenciado por decisões como as do Congresso de Milão em 1880, que proibiu o uso de línguas de sinais em escolas. Esse modelo prevaleceu por décadas, reforçando a marginalização linguística e cultural da comunidade surda, que foi impedida de desenvolver plenamente sua identidade bilíngue e bicultural. Durante grande parte do século XX, a educação de surdos no Brasil priorizou a fala a partir da vocalização e as práticas de treino para leitura labial em detrimento do uso da língua de sinais (Skliar, 1997; Silva, 2006a). Essa abordagem não apenas marginalizou a Libras, mas também desconsiderou as identidades culturais dos surdos, levando muitos a se sentirem excluídos e invisibilizados no sistema educacional (Leal, 2008).

Nos anos de 1980, emergiu um movimento crescente em favor do reconhecimento da Libras como uma língua legítima, em contraposição ao entendimento de que as línguas de sinais eram gestos, mímicas e da valorização da cultura surda (Levy, 2019). Essa mudança gradual foi impulsionada por uma série de fatores sociais, culturais e políticos que influenciaram as políticas educacionais e os direitos das pessoas surdas (Leal, 2008).

A partir da década de 1990, movimentos surdos buscaram afirmar sua identidade cultural e linguística. As políticas linguísticas relativas à comunidade surda têm sido propulsionadas por documentos nacionais desenvolvidos no interior dos movimentos surdos. O

documento “A Educação que Nós, Surdos, Queremos”, elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-congresso ao Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado na cidade de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS), no salão de Atos da Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre os dias 20 a 24 de abril de 1999, reivindica o reconhecimento da Libras e da cultura dos surdos, significando, assim, a prática dos direitos linguísticos dos surdos (FENEIS, 1999). O documento apresenta 147 propostas, organizadas em três seções principais:

- 1) “Políticas e práticas educacionais para surdos”;
- 2) “Comunidade, cultura e identidade” e;
- 3) “Formação do profissional surdo” (FENEIS, 1999).

Esse documento requereu, à época, políticas e práticas educacionais para surdos, escolas de surdos, classes especiais para surdos na ausência de escolas para surdos e interação entre professor surdo e professor ouvinte. Ademais, discorreu sobre cultura, comunidade, identidade, a Língua de Sinais, currículo e a relação da comunidade escolar com a família de alunos surdos, além de versar sobre cultura e arte surda, a formação do educador e pesquisador surdo e o ingresso do surdo na universidade. Dessa forma, esse documento foi um sustentáculo na construção de legislações que beneficiam os surdos no campo educacional, tendo suas reivindicações se desdobrado em diversas políticas linguísticas e educacionais.

Ao apresentar o referido documento, a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) denuncia as limitações das escolas regulares, onde as crianças surdas são segregadas por conta da língua e cultura (FENEIS, 1999). Esse diagnóstico estende-se às chamadas escolas ‘tradicionais’ para surdos, que, de acordo com a FENEIS (1999), persistem em desconsiderar as necessidades dos estudantes surdos e violam seu direito de usar a Língua de Sinais. Em resposta a essas questões, a Federação, agindo como voz representativa da comunidade surda, elaborou e submeteu ao Senado Federal o texto do Projeto de Lei nº 4.909/2020, uma proposta de alteração na Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB), visando incluir a modalidade de Educação Bilíngue para surdos na LDB. Desde sua fundação em 1987, a FENEIS tem liderado a mobilização e defesa dos direitos da comunidade surda (FENEIS, 2021). Uma das ações de mobilização são o movimento midiático liderado pela FENEIS nas redes sociais, notavelmente no *Facebook* e *Instagram*⁹, foram

⁹ Segue abaixo os *links* de acesso das referidas redes sociais:

Disponível em: <https://www.instagram.com/reel/CSK3FmmHd4Q/?igsh=MWptNXRtdXJpemZyNw==> Acesso em: 20 dez. 2024.

Disponível em: https://www.instagram.com/tv/CSuE_GSAxsf/?igsh=MTBxazQwZWk0MzJmdA== Acesso em: 20 dez. 2024.

estratégias empregadas para difundir as disposições da lei, buscando fomentar o respeito pela Educação Bilíngue dos surdos. O compartilhamento ativo de comentários dos próprios surdos nessas redes sociais contribuiu, significativamente, para a consciência da comunidade surda em entender que a defesa da Educação Bilíngue de surdos deveria ser realizada, majoritariamente, por eles mesmos, pois vivenciaram, no decorrer de seu processo educacional, práticas pedagógicas (oralismo, comunicação total) que desconsideraram sua língua e cultura.

Outro momento crucial foi o 1º Congresso Nacional de Educadores Surdos, realizado em 2002, que representou um ponto de virada na luta pela educação bilíngue, reunindo educadores surdos, profissionais e ativistas para discutir a importância da Libras como L1 e do português escrito como L2 (UNICENTRO, 2024). As discussões e decisões do Congresso solidificaram a proposta de uma educação que respeitasse a identidade cultural e linguística da comunidade surda, resultando mais tarde em legislações importantes para comunidade surda, sendo uma delas a Lei nº 10.436/2002 (UNICENTRO, 2024). Conforme Thoma e Klein (2010) relatam:

Os anos 90 do século XX podem ser lembrados como o tempo da mobilização e do fortalecimento dos movimentos surdos no Brasil. Os surdos gaúchos, em parceria com pesquisadores da área da Educação de Surdos, mobilizaram-se e engajaram-se nas lutas que, naquele momento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da Língua de Sinais como primeira língua dos surdos. Várias mobilizações, como passeatas, atos públicos em paramentos e nas ruas, articuladas por associações e escolas de surdos marcavam os calendários das escolas e entidades representativas de surdos, familiares e educadores. A oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), primeiramente em alguns municípios e Estados, serviu de estratégia para o fortalecimento do movimento surdo no sentido de chegar ao Congresso Nacional, no ano de 2002, para a promulgação da Lei de Oficialização da Libras em todo o território nacional (Thoma; Klein, 2010, p. 110).

Como resultado dessa mobilização, a Lei n. 10.436, sancionada em 24 de abril de 2002, foi um marco histórico para a comunidade surda no Brasil, pois reconheceu oficialmente a Libras como “meio legal de comunicação e expressão”. Esse reconhecimento foi fundamental para a valorização dessa língua como língua própria da comunidade surda, embora com características distintas, conforme Nöth (1995 *apud* Silva 2014, p. 27) aponta:

A Libras enquanto língua possui gramática própria identificada em diferentes níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático e semântico), o que contempla não somente seu potencial de expressão, como também sua eficiência comunicativa; a comunicação pode ser produzida em velocidade semelhante à língua falada (Nöth, 1995 *apud* Silva, 2014, p. 27).

A Lei estabeleceu a Libras como um direito linguístico dos surdos. Três anos depois, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, regulamentou a referida Lei e estabeleceu diretrizes para seu uso e sua disseminação, promovendo o direito dos surdos à comunicação, saúde, educação, dentre outros.

Algumas mudanças práticas foram implementadas, como a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de licenciatura, na Pedagogia, e em outras áreas como a Fonoaudiologia, além de sua oferta como “disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional” (Brasil, 2005). Com essa determinação, objetiva-se capacitar profissionais que interagem com a comunidade surda, e prepará-los para atender as pessoas surdas. Além disso, a contratação de tradutores e intérpretes para atuar em salas de aula, desde a educação infantil, foi uma das ações para a garantia dos direitos à educação, pois possibilita que os surdos possam entender e interagir nos mesmos ambientes que seus colegas ouvintes (Brasil, 2005).

O Decreto previu também a formação de professores e a contratação de tradutores/intérpretes de Libras, o que visou garantir a acessibilidade linguística em ambientes públicos, especialmente, os ambientes educacionais. A formação de profissionais para qualificá-los ao atendimento às pessoas surdas e a inclusão de intérpretes nas salas de aula foram medidas para possibilitar que alunos surdos pudessem acompanhar os conteúdos educacionais (Brasil, 2005).

Contudo, há uma clara discrepância entre o disposto na legislação e a prática cotidiana nas escolas, onde a Libras não ocupa a centralidade devida. Essas falhas evidenciam a necessidade de alinhar as políticas implícitas com as leis para garantir uma inclusão efetiva e acessível para pessoas surdas (Thoma; Klein, 2010). Como Souza (2014) questiona:

Os surdos precisam ter o direito de escolherem entre duas vertentes de educação: estudar em escola inclusiva ou numa escola bilíngue. Mas, a maioria dos surdos angustia-se na sala de aula, em que o professor adota uma metodologia para a maioria que é ouvinte. O surdo tem o direito a um Tradutor Intérprete de Libras (TILIBRAS) em sala de aula, porém, às vezes, os professores não estão preparados para lidarem com essa situação inclusiva (Souza, 2014, p. 16-17).

Assim, segundo Campello e Rezende (2014), alguns anos depois da promulgação do Decreto 5.626/2005, outro movimento foi a inclusão da emenda¹⁰ proposta por delegados

¹⁰ Uma emenda “é um texto apresentado, discutido e, se for o caso, votado em certos momentos e sob determinadas formas. Deve também corresponder a um elemento material definido, tendo em vista que as disposições contidas

surdos no documento da Conferência Nacional de Educação (CONAE), de 2010, que destacou a importância de garantir às famílias e aos surdos o direito de escolher a modalidade de ensino mais adequada para o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos. Os delegados surdos pediram a inclusão da seguinte emenda ao documento, que foi a base para o Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE). Segundo Campello e Rezende (2014), a emenda buscava a:

Garantia às famílias e aos surdos do direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos, garantindo o acesso à educação bilíngue – utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (Campello; Rezende, 2014, p. 74).

Campello e Rezende (2014) ressaltam a reivindicação da comunidade surda por uma educação que valorize suas especificidades linguísticas e culturais, evidenciando a urgência de alternativas educacionais que promovam o desenvolvimento integral de crianças, jovens e adultos surdos, ou seja, a garantia da educação bilíngue de surdos. O trecho revela a intensa mobilização da comunidade surda para assegurar que suas demandas fossem incluídas dentro no Plano Nacional de Educação (PNE). Esse processo foi marcado pela luta incessante da comunidade surda por seus direitos e a resistência do Ministério da Educação. Essa resistência manifesta-se na relutância em reconhecer efetivamente a educação bilíngue como modelo adequado para atender às necessidades linguísticas e culturais dos surdos, visto que são privilegiadas, muitas vezes, as políticas de inclusão que desconsideram a Libras como primeira língua e língua de instrução e o português escrito como segunda (Campello; Rezende, 2014).

A polarização ficou evidente nos debates da CONAE de 2010, especialmente em relação ao modelo de escola inclusiva e à proposta de escolas bilíngues para surdos, conforme o relato da Diretora de Políticas Educacionais Especiais do MEC, Martinha Claret, que afirmou que “a conferência deveria ser um espaço democrático, mas infelizmente foi uma ditadura. Não conseguimos fazer valer nosso direito por causa da manipulação dos dirigentes que não conhecem a nossa cultura, a língua de sinais e a identidade surda do Brasil e do mundo (Feneis, 2010, p. 22).

A CONAE, realizada em 2010, em Brasília, em sua primeira edição, reuniu aproximadamente três mil participantes de diversas regiões do Brasil, representando uma diversidade de opiniões sobre a educação nacional. Durante a Conferência, observadores e

no texto são gerais e imperativas e concernem a um campo entregue à competência do legislador” (Lakrouf, 1998, p. 106).

delegados discutiram propostas para o PNE, com a finalidade de direcionar as políticas educacionais pelos próximos dez anos. No entanto, as expectativas da comunidade surda foram parcialmente frustradas: das propostas defendidas pelos representantes dos surdos, apenas três foram aprovadas, evidenciando a prevalência de uma visão majoritária que desconsiderou aspectos específicos das demandas da educação bilíngue para surdos (Lucas, 2010).

Conforme Campello e Rezende (2014), durante as plenárias preparatórias e na plenária final, as propostas voltadas para a criação de espaços destinados à educação bilíngue para surdos, com a presença garantida de professores surdos em todas as séries e etapas do Ensino Fundamental, foram excluídas do documento final. Além disso, outras propostas apresentadas pelos delegados surdos e lideranças que atuam na área também foram removidas. Dentre essas, a mais relevante para o grupo propunha o seguinte:

EMENDA: VI, 599 do parágrafo 280 A – Garantir às famílias e aos surdos o direito de escolher a modalidade de ensino mais adequada para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos surdos, assegurando o acesso à educação bilíngue – LIBRAS e Língua Portuguesa (Campello; Rezende, 2014, p. 74).

Contudo, esta proposta, assim como as demais, não foi aprovada na plenária final. O cenário aqui apresentado revela a importância do pedido da comunidade surda para garantir o direito das famílias de escolher a modalidade de ensino mais adequada, que não é apenas uma busca por reconhecimento das singularidades linguísticas dos surdos, mas também um posicionamento crítico à educação inclusiva, que frequentemente desconsidera as particularidades dos alunos surdos em prol de uma abordagem homogeneizadora. Conforme Campello e Rezende (2014), a oposição da equipe da então Secretaria de Educação Especial (SEESP) à emenda proposta pelos delegados surdos no CONAE 2010 se insere em um contexto de tensões e debates sobre a educação inclusiva e as demandas pleiteadas pela comunidade surda. O desafio real reside em estabelecer um sistema educacional que celebre a diversidade, garantindo que as necessidades de cada grupo sejam atendidas de forma apropriada.

No ano seguinte, outros fatos marcaram a linha histórica da educação de surdos no Brasil, como o anúncio feito pela diretora de Políticas de Educação Especial, Martinha Claret, em março de 2011, a respeito do fechamento do Colégio de Aplicação do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), até o fim do ano, com o redirecionamento dos alunos surdos para escolas comuns. Segundo Campello e Rezende (2014), essa decisão gerou forte oposição na comunidade escolar, incluindo alunos, professores e pais, e rapidamente chegou ao professor surdo Nelson Pimenta, que alertou a comunidade surda nacional e internacional sobre os riscos

desse encerramento para a educação dos surdos. A reação foi imediata, pois a medida comprometeria o ambiente bilíngue essencial para o desenvolvimento dos estudantes, privando-os de um espaço onde poderiam adquirir a língua de sinais (Campello; Rezende, 2014).

Ainda conforme Campello e Rezende (2014), a notícia do possível fechamento do Colégio mobilizou a comunidade surda em todo o Brasil, gerando protestos e articulações coletivas. Associações de surdos e a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) organizaram passeatas e abaixo-assinados, culminando em uma histórica manifestação em Brasília, em maio de 2011, defendendo o direito às escolas bilíngues para surdos. Essa mobilização reforçou a relevância de políticas específicas para a educação de surdos e, no Dia Mundial da Língua de Sinais e no Dia Nacional do Surdo, em setembro de 2011, as celebrações refletiram um esforço renovado pela inclusão de emendas no Plano Nacional de Educação (PNE) que garantissem o direito à educação bilíngue e preservassem a identidade linguística e cultural da comunidade surda.

Essa mobilização contínua exemplifica a importância da vigilância ativa por parte das minorias linguísticas. Em 2011, durante o trâmite do Plano Nacional de Educação (PNE), no Senado Federal, o Senador José Pimentel, relator da Comissão de Assuntos Econômicos (CAE), fez alterações no texto original. Essas alterações, embora sutis (remoção de duas preposições e uma palavra), tiveram impacto significativo, pois ampliaram a definição de Educação Bilíngue, permitindo que qualquer escola fosse enquadrada nesse modelo.

Posteriormente, em 2013, o foco do debate voltou-se para as alterações no texto final do PNE, refletindo as mobilizações contínuas das minorias linguísticas para preservar seus direitos. As sucessivas tentativas de mudança nesse texto revelam como a conquista de direitos pode ser fragilizada por pressões políticas. Assim, ao afirmar que “A educação é o campo de batalha onde minorias linguísticas ganham ou perdem os seus direitos”, Lane (1992, p. 103) enfatiza como a educação permanece um campo de disputa, exigindo que as comunidades envolvidas estejam sempre prontas para defender suas conquistas. Embora o governo brasileiro reconheça o direito à diversidade linguística, na prática, muitas vezes, faltam ações concretas para apoiar essas comunidades de maneira plena. Essa contradição faz com que o movimento de luta dos surdos e os grupos indígenas compartilhem uma causa comum: a busca por políticas que não só afirmem formalmente a pluralidade linguística, mas que também a implementem de forma efetiva, respeitando a riqueza cultural e as necessidades específicas de cada grupo.

Retomando a discussão sobre o PNE e a comissão que debateu os pontos de pauta, a inclusão da emenda proposta pelos delegados surdos em 2010, no contexto das políticas educacionais brasileiras, vai além do simples acesso à educação. Ela representa uma afirmação

da valorização e do respeito às identidades surdas e o reconhecimento dos direitos linguísticos e culturais dessa comunidade. Essa emenda buscou promover um sistema educacional que valorizasse a diversidade linguística e cultural, garantindo que os estudantes surdos tenham suas especificidades consideradas e integradas ao processo de aprendizagem. Assim, a luta por um sistema verdadeiramente equitativo e inclusivo exige o comprometimento de todos os atores envolvidos na educação, bem como uma conscientização sobre a importância de valorizar e respeitar as pessoas surdas.

Embora o governo brasileiro reconheça o direito à diversidade linguística, na prática, muitas vezes, faltam ações concretas para apoiar essas comunidades de maneira plena. Essa contradição faz com que o movimento de luta dos surdos e os grupos indígenas compartilhem uma causa comum: a busca por políticas que não só afirmem formalmente a pluralidade linguística, mas que também a implementem de forma efetiva, respeitando a riqueza cultural e as necessidades específicas de cada grupo.

Conforme noticiado no *site* da Câmara dos Deputados, em 24 de outubro de 2011¹¹, o processo de análise e adaptação do PNE, relatado pelo deputado Ângelo Vanhoni (PT-PR), levou em conta as quase três mil emendas apresentadas ao Projeto PL 8.035/10. A proposta, enviada pelo governo no final do ano anterior, que estabeleceu metas para o desenvolvimento educacional do Brasil na década seguinte, teve como destaque a universalização do ensino entre 4 e 17 anos até 2020. Em relação às pessoas com deficiência, a Câmara analisou a implementação de metas que assegurassem o acesso e a permanência desses estudantes no sistema educacional.

O movimento de luta dos surdos tem similaridades com as lutas de grupos étnicos, como os indígenas, especialmente, quando se trata de questões de plurilinguismo e respeito à diversidade linguística e cultural. Assim como os povos indígenas defendem o direito ao uso e à preservação de suas línguas nativas, a comunidade surda busca o reconhecimento e o respeito pela língua de sinais como parte fundamental de sua identidade cultural e linguística. No caso dos surdos indígenas, essa questão é ainda mais complexa, pois envolve a necessidade de políticas públicas que considerem tanto as línguas de sinais indígenas quanto o português e Libras (Silva, 2017). De acordo com Silva e Quadros (2017), não existe apenas uma comunidade surda com uma língua de sinais, mas existem várias. Nesse contexto, Vilhalva (2024, p. 27) coloca que:

O multiletramento e o multilinguismo se entrelaçam nas escolas indígenas, especialmente para estudantes indígenas surdos, que têm uma experiência

¹¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/>. Acesso em: 12 jan. 2025.

diversificada com as várias formas de linguagem. Cabe frisar que esses estudantes não apenas lidam com diferentes línguas, mas também com as diferentes modalidades delas, como as demais línguas de sinais e as línguas escritas. Essa diversidade linguística e cultural não só enriquece suas experiências educacionais focadas no ensino de língua, mas também fortalece sua conexão com as próprias identidades e culturas (Vilhalva, 2024 p. 27).

Como sinalizam Campello e Rezende (2014), Seminários Estaduais em Defesa das Escolas Bilíngues para Surdos no Plano Nacional de Surdos – PNE, ocorreram no ano de 2011, nas Assembleias Legislativas, com diversos parlamentares, na maioria das capitais do Brasil. As propostas de emendas da Feneis para inclusão no texto-base do PNE foram debatidas nesses encontros e ainda conseguiram mobilizar vários parlamentares para apoiar as emendas. Apesar disso, o relator da Comissão Especial do PNE, o Deputado Federal Ângelo Vanhoni, o principal responsável pelo relatório, teve que focar em um texto específico sobre a educação bilíngue almejada pelos surdos.

Embora o PNE de 2011 não tenha aprovado a Educação Bilíngue de Surdos como uma modalidade de ensino independente, representou uma conquista significativa no avanço da educação para surdos no Brasil. Entre as principais diretrizes estabelecidas, destaca-se o reconhecimento da Libras como meio de comunicação e aprendizagem, promovendo a inclusão de surdos em escolas regulares com a presença de recursos como intérpretes de Libras e materiais acessíveis. O PNE previu a formação de professores capacitados para atender às necessidades educacionais específicas dos surdos, com ênfase na valorização da identidade linguística e cultural da comunidade surda. Essas medidas foram essenciais para garantir um ambiente educacional mais inclusivo e acessível, criando as bases para a construção de políticas educacionais que, posteriormente, promoveriam o avanço da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade específica, como foi estabelecido no Projeto de Lei nº 4.909/2020, aprovado posteriormente.

Porém, mesmo com esses avanços, a aplicação dessas políticas enfrenta vários desafios; dentre eles, está o fato de que, em muitas instituições, ainda faltam intérpretes para atender as demandas diárias dos alunos surdos e professores com fluência em Libras. Além disso, as escolas que seguem a abordagem da educação especial na perspectiva da educação inclusiva protagonizaram o espaço que poderia ser para uma educação bilíngue. Dessa forma, não tem sido priorizada a oferta de escolas que seguem o modelo de educação bilíngue (Ferreira, 2023).

Uma ação política no contexto da luta pelos direitos humanos começou a ganhar força em um contexto histórico marcado por questionamentos mundiais, culminando, no Brasil, na

instituição do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em 2015, por meio da Lei nº 13.146. Gaudenzi e Ortega (2016, p. 3062) afirmam:

Com vistas à inclusão social e à cidadania plena e efetiva das pessoas com deficiência, no ano de 2015, o Brasil instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência que entrou em vigor em janeiro de 2016. A Lei garante, entre outras coisas, condições de acesso à educação e à saúde e estabelece punições para atitudes discriminatórias contra essa parcela da população (Gaudenzi; Ortega, 2016, p. 3062).

A trajetória histórica das pessoas com deficiência no Brasil foi marcada por preconceitos, exclusão e abandono, até alcançar o reconhecimento por meio de políticas de inclusão e promoção da dignidade humana. Esse processo contou com significativos avanços na legislação nacional, sendo fruto da participação direta das próprias pessoas com deficiência. A aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituída pela Lei n. 13.146/2015, representou um marco nesse cenário, entrando em vigor em 6 de janeiro de 2016, com o objetivo principal de assegurar a dignidade e estabelecer direitos civis, políticos, sociais e econômicos (Abreu, 2021). Essa Lei dedicou um capítulo sobre os direitos fundamentais das pessoas com deficiência e também idealizou a importância do poder público para a efetivação das políticas sociais. A assistência social ganha papel relevante no suporte e na colaboração para as camadas fragilizadas da sociedade, visto que, por muitas décadas, a deficiência foi vista como empecilho para o desenvolvimento de diversas atividades. No entanto, não se observavam programas que evidenciavam a inclusão social destas pessoas (Abreu, 2021).

A legislação mencionada trata, em seu título, dos direitos fundamentais das pessoas com deficiência e apresenta dispositivos legais que asseguram direitos como o direito à vida, à habilitação e reabilitação, à saúde, à educação e à moradia. Além disso, contempla prerrogativas relacionadas ao trabalho, à assistência social, à previdência social, à cultura, ao esporte, ao turismo, ao lazer, ao transporte, à mobilidade, entre outros.

Também denominada de Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a Lei nº. 13.146/2015, em seu Art. 10, determina que é responsabilidade do poder público garantir a dignidade das pessoas com deficiência em todas as etapas de suas vidas. Nesse sentido, destaca-se o papel das políticas públicas na promoção de seus direitos. O Parágrafo Único desse Artigo ainda prevê que, em situações de risco ou calamidade, as pessoas com deficiência, consideradas vulneráveis, devem receber apoio e proteção das autoridades para assegurar sua segurança e bem-estar.

A promulgação da Lei nº. 13.146/2015 consolidou e ampliou os direitos das pessoas com deficiência, incluindo os surdos, ao estabelecer a promoção de uma educação inclusiva e

bilíngue. No entanto, a legislação ainda não respondeu de forma plena às demandas específicas da comunidade surda. Isso porque, apesar de prever a educação bilíngue com o uso da Libras como L1 e do português escrito como L2, sua implementação enfrenta desafios significativos, como a escassez de profissionais capacitados e a ausência de uma estrutura pedagógica que atenda efetivamente às necessidades dos surdos.

No contexto da legislação nacional, há diversas diretrizes que tratam sobre visibilizar essas diferenças, especialmente, quando diz respeito às pessoas com deficiência. Dentre estas, em 2020, está o Projeto de Lei n°. 4.909/2020, que destaca a educação bilíngue como um direito fundamental para os surdos, valorizando a identidade cultural e linguística dessa comunidade. Ao estabelecer a Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda língua, este Projeto de Lei foi base para a elaboração da Lei n° 14.191/2021.

Dessa forma, a implementação dessas políticas é crucial para garantir que a educação oferecida aos surdos seja condizente com suas necessidades, assegurando que sua identidade cultural e linguística seja preservada e valorizada. Assim, é fundamental que o sistema educacional brasileiro se comprometa com a formação de profissionais capacitados e a disponibilização de recursos adequados, permitindo que surdos tenham acesso a uma educação de qualidade que respeite e promova sua diversidade linguística.

A educação bilíngue para surdos foi aprovada em 13 de julho de 2021, incorporando essa abordagem à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n°. 9.394/1996). Essa legislação prioriza um ensino que valoriza as demandas das pessoas surdas, assegurando a utilização da Libras como L1 e do português escrito como L2.

A Lei n° 14.191/2021 não apenas influencia a estrutura educacional brasileira, mas também assegura aos surdos o direito de aprender em sua língua natural, reafirmando o valor da diversidade, como já mencionado anteriormente. Essa legislação é fruto de uma luta prolongada da comunidade surda, que sempre buscou um sistema educacional que respeitasse suas especificidades linguísticas e culturais. Com isso, a Lei n° 14.191/2021 materializa uma conquista histórica, fortalecendo o compromisso com uma educação bilíngue que atende às necessidades dessa comunidade e garante uma inclusão justa e significativa. Este avanço legislativo simboliza uma mudança crucial na abordagem da educação dos surdos no Brasil, promovendo uma sociedade mais inclusiva e consciente das particularidades de seus cidadãos.

A trajetória de esforços para a implementação da educação bilíngue para surdos no Brasil mostra-se também atravessada por uma constante ameaça de perda de direitos através de manipulações conceituais, argumentos e interpretações que alteram ou diluem os conceitos de educação bilíngue e inclusão para a comunidade surda, frequentemente enfraquecendo suas

reivindicações. Esses ajustes conceituais podem levar a políticas e práticas que, em vez de promoverem genuinamente a educação bilíngue, – com a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda língua, – acabam por descaracterizá-la, dificultando o acesso a um modelo educacional que respeite, plenamente, a identidade e cultura surda (Capovilla, 2004; Quadros; Karnopp, 2000).

Isso porque, quando se pensa sobre as concepções que pautam as políticas públicas, o que ocorre é a visão que entende a pessoa surda como inferior, incapaz. Ao explicar sobre essa visão, Favorito (2006), em sua tese, problematizou as representações sociais que permeiam as relações entre surdos e ouvintes. Fundamentada em Lane (1992), cita que a autora equipara os europeus aos ouvintes, e os africanos aos surdos, pois se aproximam

[...] das mesmas representações que governam as relações entre os europeus e os povos por eles colonizados na África. Os nativos eram encarados como crianças ou seres primitivos e somente a intervenção europeia poderia ‘levá-los’ ao estatuto de civilizados (Lane, 1992, p. 57-58).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD)¹², antecede a Lei nº 14.191/2021, constituindo um alicerce para a proteção e valorização dos direitos das pessoas com deficiência, incluindo os avanços em educação e inclusão escolar. Vale ressaltar que a luta do povo surdo no Brasil tem ocorrido ao longo de décadas e alinha-se com uma luta que é internacional, inclusive. Situada no âmbito dos direitos humanos, a luta por uma educação equânime foi pauta no Congresso de Pesquisas em Línguas de Sinais (COPELS), que aconteceu em Florianópolis-SC, nos dias 5 a 9 de novembro de 2024. A conferência de abertura do evento, intitulada “Abrindo Caminhos: direitos humanos linguísticos na educação”, foi proferida pelo atual presidente da *World Federation of the Deaf (WFD)*, Professor Dr. *Joseph Joe Murray*, que discutiu a importância de uma educação para surdos que possibilite a aprendizagem e o desenvolvimento linguístico, a partir da priorização da língua de sinais no espaço escolar, bem como em outros espaços, como os relativos à saúde e à justiça, garantindo, assim, o acesso aos serviços públicos através da língua usada por essas pessoas.

3.1.2 O Projeto da Lei nº 4.909/2020 e suas emendas

¹² Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

Esta seção se aprofunda na contextualização do Projeto de Lei nº 4.909/2020, que é essencial por marcar uma etapa importante na trajetória de regulamentação da educação de surdos na perspectiva bilíngue, sendo um ponto de referência para a compreensão das intenções e dos objetivos que fundamentaram o texto final da Lei nº 14.191/2021. Esse Projeto traz especificidades e diretrizes que, antecedendo a legislação oficial, revelam as motivações e os debates em torno do reconhecimento da Libras como língua de instrução e da defesa de uma educação bilíngue. Para isso, discute-se mais adiante as nove emendas feitas ao Projeto por senadores ao longo do processo de aprovação.

O PL nº 4.909/2020 propôs alterações significativas à Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB), com o objetivo de implementar a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente.

O Projeto de Lei nº 4.909/2020¹³ estabelece os princípios da educação bilíngue de surdos, que deve ser iniciada já na Educação Infantil, podendo ser estendida ao longo da vida. Além disso, prevê a oferta de serviços de apoio educacional especializado para atender às necessidades linguísticas dos alunos surdos, a disponibilização de materiais didáticos adequados e a formação de professores bilíngues com qualificação superior. O PL destaca a criação de programas integrados de ensino e pesquisa voltados à educação de surdos, com o apoio técnico e financeiro da União, garantindo a participação ativa das comunidades surdas e das instituições de ensino superior no planejamento e na implementação dessas ações (Brasil, 2020b).

Entre as mudanças propostas, destaca-se a inclusão do Capítulo V-A, que define a educação bilíngue de surdos como a modalidade de ensino oferecida em Libras como primeira língua e em português escrito como segunda língua, abrangendo escolas bilíngues, classes bilíngues, escolas comuns e polos de educação bilíngue de surdos.

A proposta visa garantir o respeito à diversidade linguística, cultural e identitária dos surdos, conforme previsto no Art. 3.º da LDB, e estabelece a criação de programas de formação de professores especializados, desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues, e fortalecimento das práticas socioculturais dos surdos, como mencionado no Art. 79-C. Ademais, a elaboração do PL contou com o envolvimento de entidades representativas, como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), na avaliação e no

¹³ Projeto de Lei completo disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 19 jan. 2023.

planejamento das iniciativas voltadas para a educação bilíngue, buscando atender às especificidades dessa comunidade.

O PL nº 4.909/2020 foi proposto pelo Senador Flávio Arns, do Partido Socialista Brasileiro, do estado do Paraná (PSB/PR), a partir de uma demanda da comunidade surda e tem como objetivo garantir que a Libras seja priorizada no processo de ensino e aprendizagem¹⁴. Dessa maneira, a proposta do referido Projeto abrange a oferta de educação em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues, escolas comuns e polos de educação bilíngue, com o foco em um público diversificado, que inclui não apenas surdos, mas também surdocegos, alunos com deficiência auditiva sinalizantes e aqueles surdos com altas habilidades ou superdotação, de forma que esses sujeitos sejam respeitados em seu direito linguístico, reconhecidos como participantes de uma comunidade linguística (Brasil, 2020b). Isso vai ao encontro do que afirma Lagares (2018, p. 149), ao afirmar-que

a reivindicação dos direitos linguísticos se baseia na importância atribuída à diversidade de línguas por sua estreita relação com a diversidade cultural, com suas diferentes formas de construir realidade e com todos os saberes tradicionais que lhe estão associados. A sobrevivência das línguas, dessa perspectiva, depende inteiramente da continuidade de comunidades linguísticas e culturais que se reconhecem como tais e que podem reivindicar status jurídico e político diferenciado dentro de um Estado nacional, ou mesmo a construção de um Estado próprio (Lagares, 2018, p. 149).

A perspectiva apresentada por Lagares (2018) destaca a relação indissociável entre a língua e a cultura na construção da identidade de uma comunidade. De fato, a preservação de línguas minoritárias, como a Libras, não envolve apenas a transmissão de um sistema de comunicação, mas também a continuidade dos saberes, práticas e visões de mundo que estão intrinsecamente ligados a essas línguas. A reivindicação dos direitos linguísticos é, nesse sentido, uma forma de reconhecer e valorizar a diversidade cultural, assegurando que as comunidades linguísticas tenham o direito de se expressar, organizar-se e desenvolver-se de acordo com suas próprias tradições.

Diversas instituições e entidades manifestaram apoio ao PL nº 4.909/2020, reforçando sua relevância para a garantia dos direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda no Brasil. Conforme informações disponíveis no *site* da FENEIS, outras instituições e grupos também têm sustentado um posicionamento a favor, evidenciando o reconhecimento amplo e

¹⁴ Notícia no *site* do Senado Federal de quando ocorreu o debate sobre a proposta do Projeto. BRASIL. Senado Federal. Senado debate educação bilíngue de surdos nesta sexta-feira. Brasília, **Senado Notícias**, 20 maio de 2021. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/20/senado-debate-educacao-bilingue-de-surdos-nesta-sexta-feira>. Acesso em: 9 fev. 2024.

diversificado da importância do PL nº 4.909/2020 para a regulamentação da educação bilíngue de surdos no Brasil¹⁵. Entre as instituições e entidades apoiadoras, estão o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), a Federação Mundial dos Surdos (*World Federation of the Deaf- WFD*), a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), a Coordenadoria Nacional de Jovens Surdos (CNJS), e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), o Instituto Pedagógico de Apoio à Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE), e o Núcleo de Educação Especial e Libras da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (FACED/UFU). Adicionalmente, o apoio inclui a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL), o Departamento de Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia (SBFA), o Colegiado do Curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, e setores políticos e acadêmicos, como a Setorial das Pessoas com Deficiência do PT/RS e a Câmara Municipal de Ribeirão Preto, São Paulo.

A Feneis, por meio de seus gestores, convidou a comunidade surda e toda a população para assistir à audiência pública sobre o PL nº 4909/2020¹⁶. Na ocasião, foram apresentadas explicações sobre o PL por Flaviane Reis, Marisa Lima, Regina Souza e Crisiane Batti. A audiência ocorreu no plenário virtual do Senado Federal, foi transmitida pelo canal oficial do Senado Federal no *YouTube* e amplamente divulgada nas redes sociais, incentivando o compartilhamento entre os interessados.

Dessa forma, examinar o PL em detalhes permite identificar os elementos centrais que contribuíram para a formulação de uma política educacional mais alinhada com as necessidades e os direitos da comunidade surda, compreender o percurso histórico da referida legislação e depreender possíveis encaminhamentos para sua efetivação a partir do entendimento do cenário sociopolítico. Acrescenta-se ainda que, as emendas sugeridas pelos senadores, visam ajustar o texto, mas nem sempre atendem às reais necessidades da população, podendo, em alguns casos, desviar-se do foco original e contemplar interesses que não correspondem aos direitos e às necessidades da comunidade.

¹⁵ Documentos disponíveis em: <https://feneis.org.br/ldb/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

¹⁶ No Canal da TV Senado, há uma sessão em que especialistas e representantes de associações de pessoas com deficiência auditiva debatem o PL nº 4.909/2020, que qualifica a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente. Na educação bilíngue, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a primeira língua e o português escrito, a segunda. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pkAFKbHJZ1o>. Acesso em: 11 nov. 2023.

Como dito, nesta Seção, foram analisadas, detalhadamente, as emendas 1 a 9, propostas ao PL nº 4.909/2020, discutindo suas justificativas e o impacto que poderiam ter na implementação da política de educação bilíngue para surdos. O objetivo, dessa maneira, é entender de que forma essas contribuições podem influenciar o aprimoramento da proposta e o cumprimento das obrigações previstas em leis anteriores, especialmente no que se refere ao uso de Libras como primeira língua e ao ensino de português escrito como segunda língua para surdos. As emendas refletem um cenário de discussão sobre a política de educação bilíngue para surdos no Brasil, cada uma delas trazendo possibilidades de discussão sobre as diferentes perspectivas sobre inclusão, acessibilidade e a implementação prática da educação bilíngue. O Quadro 1, a seguir, resume as nove emendas, os senadores a ela associados e seu principal conteúdo, além das possíveis críticas feitas por elas à Educação Bilíngue e/ou os pontos a favor por elas colocados, na ordem em que foram apresentadas ao Projeto:

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020

(Continua)

Nº DA EMENDA	SENADOR	EMENDA	APRESENTADA PELO SENADOR	CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	PONTOS A FAVOR
EMENDA 1 PLEN - PL 4909/2020 ¹⁷	Senador Jayme Campos (DEM/MT)	<p>“Acrescente-se ao art. 60-B da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na forma do art. 2º do Projeto de Lei nº 4.909, de 2020, o seguinte § 2º, renumerando o atual parágrafo único como § 1º:</p> <p>Art. 60-B</p> <p>§ 1º</p> <p>§ 2º Será objetivo constante do Poder Público a formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério em exercício na educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021c, não paginado, grifo do autor)”.</p>	<p>“ [...] O Projeto de Lei nº 4.909, de 2020, promove um grande avanço no campo da educação dos surdos ao normatizá-la na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) como uma modalidade própria de ensino. Dessa forma, a educação bilíngue ganha autonomia e se configura como o espaço para formação integral dos surdos, com respeito à sua língua e cultura próprias.</p> <p>Nossa emenda, por sua vez, visa a aperfeiçoar o projeto, determinando que os profissionais do magistério atuantes nesta modalidade passem por constante formação e capacitação, de forma a atender os alunos surdos com as técnicas e os métodos mais modernos e adequados. Tendo em vista a importância desse tema para a educação bilíngue, solicitamos a acolhida desta emenda (Brasil, 2021c, não paginado).</p>	Não há crítica explícita, mas uma defesa enfática da educação bilíngue e da necessidade de qualificação docente.	Reconhece que a proposta é um grande avanço no campo da educação dos surdos e declara que a política de educação bilíngue se configura como o espaço para formação integral dos surdos, com respeito à sua língua e cultura próprias.
EMENDA 2 PLEN - PL 4909/2020 ¹⁸	Senador Weverton (PDT/MA)	<p>“Modifique-se o inciso II do art. 78-A, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, proposto pelo PL 4909/2020:</p> <p>II - Garantir aos surdos o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas, e também, motivar o intercâmbio cultural, por meio de cursos e tutoria que facilitem a comunicação dos surdos brasileiros com membros surdos de outras culturas (Brasil, 2021d, não paginado, grifo do autor).”</p>	<p>“ [...] Ao contrário do que muitos pensam, a linguagem brasileira de sinais, batizada de Libras, não é universal.</p> <p>Isso significa que um surdo brasileiro, fluente na linguagem Libras, que queira se comunicar com outro surdo em outros países, assim como acontece com os ouvintes (pessoas sem deficiência de audição), também irá enfrentar a barreira cultural da língua.</p> <p>A presente emenda, acrescenta a garantia do fornecimento de suporte para esse intercâmbio cultural, por meio da linguagem de sinais, hoje facilitado pela Word Wide Web, rede mundial de comunicações via computadores, tão presente na comunidade dos ouvintes, mas inacessível a boa parte dos surdos (Brasil, 2021d, não paginado).</p>	Não há críticas explícitas à educação bilíngue; o tom é de defesa e aprimoramento dessa modalidade.	A emenda proposta assegura o fornecimento de suporte para promover intercâmbio cultural por meio da língua de sinais. Atualmente, esse intercâmbio é facilitado pela internet, amplamente utilizada pela comunidade ouvinte, mas ainda inacessível para grande parte da comunidade surda.

¹⁷ Emenda nº 1 disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112> . Acesso em: 28 dez. 2024.

¹⁸ Emenda nº 2 disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112> . Acesso em: 28 dez. 2024.

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020

(Continuação)

Nº DA EMENDA	SENADOR	EMENDA	JUSTIFICATIVA	CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	PONTOS A FAVOR
<p>EMENDA 3 PLEN - PL 4909/2020¹⁹</p>	<p>Senador Weverton (PDT/MA)</p>	<p>“Acrescente-se inciso ao art. 78-A, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, proposto pelo PL 4909/2020:</p> <p>III – garantir aos surdos o acesso à informação de seus direitos fundamentais e as Leis que asseguram seus direitos específicos (Brasil, 2021e, não paginado)”.</p>	<p>“[...] O Brasil já possui um cabedal Legislativo que ampara os surdos e asseguram a sua educação e inclusão, a exemplo da própria Lei 9394, que estabelece as bases da educação brasileira.</p> <p>Cito mais algumas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que oficializa a linguagem de Libras; • a Lei nº 13.005, de 25 de junho 2014, que aprova o Plano Nacional da educação; • Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência; • e o Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, que promulga a Convenção Internacional sobre Direitos das Pessoas com Deficiência e ratifica a oferta da educação bilíngue de surdos, preconizada em legislação. <p>Além, é claro, de vários instrumentos constitucionais.</p> <p>A presente emenda pretende explicitar a garantia de acesso dos surdos à informação de seus direitos fundamentais estabelecidos nas Leis citadas e vários outros, específicos, como o direito a reserva de vagas em concurso público previsto pela própria Constituição Federal (Brasil, 2021e, não paginado)”.</p>	<p>O texto apresentado não faz uma crítica direta à educação bilíngue de surdos, mas sim a menciona de forma favorável como um direito assegurado por instrumentos legais, como o Decreto nº 6.949/2009, que ratifica a oferta dessa modalidade educacional. Além disso, a emenda proposta reforça a importância de garantir o acesso dos surdos à informação sobre seus direitos fundamentais previstos em diversas legislações, destacando a inclusão e a educação como pilares desse amparo legal.</p>	<p>Cita outros instrumentos legais que amparam e embasam a educação de surdos. Explicita seu posicionamento, asseverando que é necessário garantir os direitos dos surdos de acesso à informação de seus direitos fundamentais.</p>

¹⁹ Emenda nº 3 disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 28 dez. 2024.

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020

(Continuação)

Nº DA EMENDA	SENADOR	EMENDA	JUSTIFICATIVA	CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	PONTOS A FAVOR
EMENDA 4 PLEN - PL 4909/2020 ²⁰	Senador Weverton (PDT/MA)	<p>“Modifique-se o art. 60-B, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, proposto pelo PL 4909/2020:</p> <p>Art. 60-B. Além do disposto no art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior, além de ambiente de estudo adequado e salubre (Brasil, 2021f, não paginado, grifo do autor).”.</p>	<p>“[...] O artigo 60-B da proposta de Projeto de Lei, estabelece que os sistemas de ensino deverão assegurar aos educandos surdos, os materiais didáticos e professores bilíngues formados e especializados.</p> <p>Sabemos que o ambiente que envolve os alunos, especificamente as condições físicas e de conforto são fundamentais para o pleno sucesso do processo de ensino e aprendizagem.</p> <p>Assim, proponho que seja aditivado o artigo acrescentando aos materiais e professores, a necessidade de manutenção de ambiente adequado e salubre para a atividade de ensino dos surdos (Brasil, 2021f, não paginado).”</p>	<p>Não apresenta críticas à educação bilíngue, mas busca aprimorar as condições para sua efetividade.</p>	<p>É favorável à educação bilíngue de surdos, reforçando a importância de garantir materiais didáticos e professores bilíngues com formação adequada para atender às necessidades dos educandos surdos.</p>
EMENDA 5 PLEN - PL 4909/2020 ²¹	Senador Weverton (PDT/MA)	<p>“Modifique-se o § 1º do art. 60-A, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, proposto pelo PL 4909/2020:</p> <p>“§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos, além de cursos especializados na linguagem Libras específicos para ouvintes (Brasil, 2021g, não paginado, grifo do autor).”</p>	<p>“[...] Os chamados “ouvintes” são as pessoas que tem o total domínio da audição, podendo se comunicar pelo som, ou linguagem falada, que convivem com os surdos e, muitas vezes, também são responsáveis pela sua educação, complementarmente aos professores formais;</p> <p>Para os surdos, que não tem o domínio da audição e portanto não conseguem se comunicar pela fala, está disponível a linguagem chamada Libras, ou linguagem de sinais, que utiliza as mãos e a boca formulando signos gestuais e visuais que independem da fala [...]”.</p>	<p>Não apresenta críticas, mas reforça a necessidade de apoio abrangente para a efetividade da educação bilíngue.</p>	<p>É favorável à educação bilíngue de surdos, pois reconhece a importância da Libras como meio de comunicação e propõe que ouvintes, incluindo professores, funcionários de escolas e familiares, sejam capacitados em Libras para que possa haver a interação com os surdos.</p>

²⁰ Emenda nº 4, disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 28 dez. 2024.

²¹ Emenda nº 5 disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 28 dez. 2024.

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020

(Continuação)

Nº DA EMENDA	SENADOR	EMENDA	JUSTIFICATIVA	CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	PONTOS A FAVOR
<p>EMENDA 5</p> <p>PLEN - PL 4909/2020</p> <p>Continuação</p>	<p>Senador Weverton (PDT/MA)</p>		<p>“[...] Ocorre que a interface de comunicação não escrita entre os ouvintes, não só entre os professores, mas também os funcionários dos estabelecimentos de ensino e familiares, com os surdos, depende, obrigatoriamente, que os ouvintes aprendam a linguagem Libras e para tanto, necessitam de curso especializado.</p> <p>O parágrafo 1º do artigo 60-A cita a necessidade de “serviços de apoio educacional especializado”, mas desconsidera que esse apoio deve abranger também os ouvintes que terão contato com os surdos no fornecimento desses mesmos serviços e que, também eles, precisam ser devidamente treinados na conversação bilíngue. A presente emenda objetiva sanar essa omissão, explicitando a necessidade da viabilização de cursos linguísticos também para os ouvintes que participam formalmente do processo educacional dos surdos (Brasil, 2021g, não paginado).</p>		
<p>EMENDA 6</p> <p>PLEN - PL 4909/2020²²</p>	<p>Senador Paulo Rocha (PT/PA)</p>	<p>“EMENDA MODIFICATIVA</p> <p>“O art. 2º, do Projeto de Lei nº 4909, de 2020, passa a vigorar com a seguinte redação: [...]”</p>	<p>“[...] Não resta dúvida de que o fortalecimento da educação bilíngue de surdos deve ser uma causa do conjunto da sociedade brasileira, uma causa associada à causa da democracia, da inclusão plena das pessoas com deficiência, da igualdade de oportunidades. Esse fortalecimento, no entanto, deve se dar sob os marcos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) [...]”.</p>	<p>Apresenta uma visão crítica sobre a implementação da educação bilíngue de surdos como uma modalidade separada no sistema educacional que se materializa na rede regular de ensino cuja política educacional é a inclusiva.</p>	<p>Não apoia a PL, questiona uma suposta segregação e defende a inclusão plena dos estudantes surdos no sistema educacional (rede regular de ensino).</p>

²² Emenda nº 5 disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 28 dez. 2024.

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020

(Continuação)

Nº DA EMENDA	SENADOR	EMENDA	JUSTIFICATIVA	CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	PONTOS A FAVOR
<p>EMENDA</p> <p>6</p> <p>PLEN - PL</p> <p>4909/2020</p> <p>Continuação</p>	<p>Senador Paulo Rocha (PT/PA)</p>	<p>“ [...] Art. 2º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte Capítulo V-A:</p> <p>Capítulo V-A</p> <p>DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS</p> <p>Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas e classes bilíngues, na rede regular de ensino, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências associadas.</p> <p>§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.</p> <p>§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida [...].”</p>	<p>“ [...] Ao tornar a educação bilíngue de surdos uma nova modalidade educacional – como a educação de jovens e adultos, a educação indígena, a educação quilombola, a educação do campo ou a educação especial –, o PL valoriza o fato de a comunidade surda ter uma língua própria – a Língua Brasileira de Sinais (Libras) –, além de uma história peculiar atravessada por barreiras e conquistas.</p> <p>Ao retirar a educação bilíngue de surdos do âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva para alçá-la à condição de nova modalidade de ensino, no entanto, o PL não deve fomentar a segregação, uma vez que os educandos com deficiência têm direito à educação escolar inclusiva, ofertada na rede regular de ensino.</p> <p>Ressalva-se, à luz da legislação atual, do disposto no artigo 24 da CDPD (ONU, 2006), que para efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, “os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. O Brasil, ao ratificar essa Convenção, com status de emenda à Constituição Federal (1988), assumiu o compromisso da realização desse direito, assegurando que:</p> <p>[...]”</p>		

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020

(Continuação)

Nº DA EMENDA	SENADOR	EMENDA	JUSTIFICATIVA	CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	PONTOS A FAVOR
<p>EMENDA 6</p> <p>PLEN - PL 4909/2020</p> <p>Continuação</p>		<p>“[...] Art. 60-B. Além do disposto no art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.</p> <p>Parágrafo único. Nos processos de contratação dos professores a que se refere o caput, serão respeitados os princípios da gestão democrática do ensino público e da valorização do profissional da educação escolar (Brasil, 2021h, não paginado, grifo do autor)”.</p>	<p>“ [...]”</p> <p>a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;</p> <p>b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;</p> <p>c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;</p> <p>d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação [...]” (Brasil, 2021h, não paginado, grifo do autor).</p> <p>e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena [...]”.</p>		

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020

(Continuação)

Nº DA EMENDA	SENADOR	EMENDA	JUSTIFICATIVA	CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	PONTOS A FAVOR
<p>EMENDA</p> <p>6</p> <p>PLEN - PL</p> <p>4909/2020</p> <p>Continuação</p>	<p>Senador Paulo Rocha (PT/PA)</p>		<p>“[...] Em nota pública de repúdio ao PL 4909/2020, a Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID) verbaliza que o projeto se confronta com a Constituição da República, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei nº 13.146/2015, que impõem à sociedade brasileira o direito humano à Educação Inclusiva.</p> <p>Para a AMPID, a educação bilíngue de pessoas surdas como modalidade de educação escolar oferecida em Libras deve ocorrer em todas as escolas e classes inclusivas, não sendo necessário que a pessoa surda esteja em uma escola ou classe só para pessoas surdas, de forma nitidamente segregada. A referida associação enfatiza ainda que não é admissível manter escolas bilíngues apartadas do sistema regular de ensino.</p> <p>Diante do exposto, propomos a presente emenda modificativa, que busca compatibilizar o Projeto de Lei com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, ressaltando que a educação bilíngue de surdos deve se materializar na rede regular de ensino, em detrimento da segregação dos educandos surdos em escolas ou classes somente de surdos (Brasil, 2021h, não paginado, grifo do autor)”.</p>		

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020

(Continuação)

Nº DA EMENDA	SENADOR	EMENDA	JUSTIFICATIVA	CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	PONTOS A FAVOR
EMENDA 7 PLEN - PL 4909/2020 ²³	Senadora Rose de Freitas (MDB/ES)	<p>“[...] Acrescente-se o seguinte inciso III ao art. 78-A adicionado à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelo art. 3º do Projeto de Lei nº 4.909, de 2020: “</p> <p>Art. 78-A. III – garantia da oferta de pelo menos duas opções de língua estrangeira aos educandos (Brasil, 2021k, não paginado, grifo do autor)”.</p>	<p>“[...] O Projeto de Lei (PL) nº 4.909, de 2020, busca enriquecer a legislação educacional brasileira ao valorizar as especificidades da comunidade de pessoas com deficiência auditiva mediante o reconhecimento da educação bilíngue de surdos como modalidade de ensino independente.</p> <p>Julgamos, todavia, que se deve enriquecer os currículos do ensino dessa nova modalidade mediante a garantia da oferta de pelo menos duas línguas estrangeiras a seus educandos.</p> <p>Em vista do enriquecimento que julgamos trazer para o PL em tela, solicitamos o acolhimento da presente emenda (Brasil, 2021k, não paginado).”</p>	<p>A emenda visa enriquecer a educação bilíngue com a oferta de pelo menos duas línguas estrangeiras aos educandos surdos. Não faz críticas à proposta em si.</p>	<p>o objetivo de enriquecer os currículos da educação bilíngue de surdos, visando ampliar as opções de línguas estrangeiras para esses alunos. Assim, a emenda tem um caráter favorável à ampliação do conteúdo curricular, com foco no benefício da inclusão e no enriquecimento da formação dos surdos.</p>
EMENDA 8 PLEN - PL 4909/2020 ²⁴	Senador Paulo Rocha (PT/PA)	<p>“[...] Acrescente-se, no Capítulo V-A, adicionado à LDB pelo art. 2º do Projeto de Lei nº 4909, de 2020, o seguinte artigo:</p> <p>Art. 60-C. A implementação da educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, deve observar o disposto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2021i, não paginado, grifo do autor).”</p>	<p>“[...] Não resta dúvida de que o fortalecimento da educação bilíngue de surdos deve ser uma causa do conjunto da sociedade brasileira, uma causa associada à causa da democracia, da inclusão plena das pessoas com deficiência, da igualdade de oportunidades. Esse fortalecimento, no entanto, deve se dar sob os marcos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).</p> <p>Ao tornar a educação bilíngue de surdos uma nova modalidade educacional – como a educação de jovens e adultos, a educação indígena, a educação quilombola, a educação do campo ou a educação especial –, o PL valoriza o fato de a comunidade surda ter uma língua própria – a Língua Brasileira de Sinais (Libras) –, além de uma história peculiar atravessada por barreiras e conquistas. .</p>	<p>A crítica central está no risco de segregação ao tornar a educação bilíngue de surdos uma modalidade independente e separada do sistema de ensino regular.</p>	<p>Não é favorável, a crítica está voltada para a possível exclusão e segregação dos surdos no sistema educacional.</p>

²³ Emenda nº 7 disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 28 dez. 2024

²⁴ Emenda nº 8 disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 28 dez. 2024

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020

(Continuação)

Nº DA EMENDA	SENADOR	EMENDA	JUSTIFICATIVA	CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	PONTOS A FAVOR
<p>EMENDA</p> <p>8</p> <p>PLEN - PL</p> <p>4909/2020</p> <p>Continuação</p>	<p>Senador Paulo Rocha (PT/PA)</p>		<p>“[...] Ao retirar a educação bilíngue de surdos do âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva para alçá-la à condição de nova modalidade de ensino, no entanto, o PL não deve fomentar a segregação, uma SF/21036.33214-07 00008 PL 4909/2020 vez que os educandos com deficiência têm direito à educação escolar inclusiva, ofertada na rede regular de ensino.</p> <p>Ressalva-se, à luz da legislação atual, do disposto no artigo 24 da CDPD (ONU, 2006), que para efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, “os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. O Brasil, ao ratificar essa Convenção, com status de emenda à Constituição Federal (1988), assumiu o compromisso da realização desse direito, assegurando que:</p> <p>a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;</p> <p>b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;</p> <p>c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;</p>		

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020

(Continuação)

Nº DA EMENDA	SENADOR	EMENDA	JUSTIFICATIVA	CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	PONTOS A FAVOR
<p>EMENDA</p> <p>8</p> <p>PLEN - PL</p> <p>4909/2020</p> <p>Continuação</p>	<p>Senador</p> <p>Paulo Rocha</p> <p>(PT/PA)</p>		<p>“[...]</p> <p>d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;</p> <p>e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.</p> <p>Em nota pública de repúdio ao PL 4909/2020, a Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID) verbaliza que o projeto se confronta com a Constituição da República, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei nº 13.146/2015, que impõem à sociedade brasileira o direito humano à Educação Inclusiva.</p> <p>Para a AMPID, a educação bilíngue de pessoas surdas como modalidade de educação escolar oferecida em Libras deve ocorrer em todas as escolas e classes inclusivas, não sendo necessário que a pessoa surda esteja em uma escola ou classe só para pessoas surdas, de forma nitidamente segregada. A referida associação enfatiza ainda que não é admissível manter escolas bilíngues apartadas do sistema regular de ensino. SF/21036.33214-07</p> <p>Diante do exposto, propomos a presente emenda aditiva, verbalizando que a educação bilíngue de surdos deve ser implementada de acordo com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2021i, não paginado, grifo do autor)”.</p>		

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020

(Continuação)

Nº DA EMENDA	SENADOR	EMENDA	JUSTIFICATIVA	CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	PONTOS A FAVOR
<p>EMENDA</p> <p>9</p> <p>PLEN - PL</p> <p>4909/2020²⁵</p>	<p>Senador Paulo Rocha (PT/PA)</p>	<p>EMENDA MODIFICATIVA E ADITIVA</p> <p>O art. 2º, do Projeto de Lei nº 4909, de 2020, passa a vigorar com a seguinte redação:</p> <p>Art. 2º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte Capítulo V-A:</p> <p style="text-align: center;">“CAPÍTULO V-A DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS</p> <p>Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas e classes bilíngues, na rede regular de ensino, para educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências associadas.</p> <p>§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.</p> <p>§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.</p>	<p>“[...] Não resta dúvida de que o fortalecimento da educação bilíngue de surdos deve ser uma causa do conjunto da sociedade brasileira, uma causa associada à causa da democracia, da inclusão plena das pessoas com deficiência, da igualdade de oportunidades. Esse fortalecimento, no entanto, deve se dar sob os marcos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).</p> <p>Ao tornar a educação bilíngue de surdos uma nova modalidade educacional – como a educação de jovens e adultos, a educação indígena, a educação quilombola, a educação do campo ou a educação especial –, o PL valoriza o fato de a comunidade surda ter uma língua própria – a Língua Brasileira de Sinais (Libras) –, além de uma história peculiar atravessada por barreiras e conquistas.</p> <p>Ao retirar a educação bilíngue de surdos do âmbito da educação especial na perspectiva da educação inclusiva para alçá-la à condição de nova modalidade de ensino, no entanto, o PL não deve fomentar a segregação, uma vez que os educandos com deficiência têm direito à educação escolar inclusiva, ofertada na rede regular de ensino [...]”.</p>	<p>A crítica é direcionada ao fato de o projeto sugerir a educação bilíngue de surdos como uma modalidade separada, fora do sistema educacional regular, o que poderia levar à segregação dos alunos surdos.</p>	<p>A proposta é desfavorável à educação bilíngue, visto que defende que ela seja oferecida dentro da rede regular de ensino, de forma inclusiva, conforme garantido pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o Estatuto da Pessoa com Deficiência.</p>

²⁵ Retirada pelo parlamentar em 24/05/2021 (Brasil, 2021j). Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112>. Acesso em: 28 dez. 2024.

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020

(Continuação)

Nº DA EMENDA	SENADOR	EMENDA	JUSTIFICATIVA	CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	PONTOS A FAVOR
<p>EMENDA 9 PLEN - PL 4909/2020</p> <p>Continuação</p>	<p>Senador Paulo Rocha (PT/PA)</p>	<p>Art. 60-B. Além do disposto no art. 59, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.</p> <p>Parágrafo único. Nos processos de contratação dos professores a que se refere o caput, serão respeitados os princípios da gestão democrática do ensino público e da valorização do profissional da educação escolar.</p> <p>Art. 60-C. A implementação da educação bilíngue de surdos como modalidade de educação escolar oferecida em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, deve observar o disposto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2021j, não paginado, grifo do autor).”.</p>	<p>“[...] Ressalva-se, à luz da legislação atual, do disposto no artigo 24 da CDPD (ONU, 2006), que para efetivar o direito das pessoas com deficiência à educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, “os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. O Brasil, ao ratificar essa Convenção, com status de emenda à Constituição Federal (1988), assumiu o compromisso da realização desse direito, assegurando que:</p> <p>a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;</p> <p>b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;</p> <p>c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;</p> <p>d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;</p> <p>e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena [...]”.</p>		

Quadro 1 – Emendas no Projeto de Lei nº 4.909/2020

(Conclusão)

Nº DA EMENDA	SENADOR	EMENDA	JUSTIFICATIVA	CRÍTICAS À EDUCAÇÃO BILÍNGUE	PONTOS A FAVOR
<p>EMENDA</p> <p>9 PLEN –</p> <p>PL</p> <p>4909/2020</p> <p>Continuação</p>	<p>Senador Paulo Rocha (PT/PA)</p>		<p>“[...] Em nota pública de repúdio ao PL 4909/2020, a Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e Idosos (AMPID) verbaliza que o projeto se confronta com a Constituição da República, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei nº 13.146/2015, que impõem à sociedade brasileira o direito humano à Educação Inclusiva.</p> <p>Para a AMPID, a educação bilíngue de pessoas surdas como modalidade de educação escolar oferecida em Libras deve ocorrer em todas as escolas e classes inclusivas, não sendo necessário que a pessoa surda esteja em uma escola ou classe só para pessoas surdas, de forma nitidamente segregada. A referida associação enfatiza ainda que não é admissível manter escolas bilíngues apartadas do sistema regular de ensino.</p> <p>Diante do exposto, propomos a presente emenda modificativa e aditiva, que busca compatibilizar o Projeto de Lei com a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e com o Estatuto da Pessoa com Deficiência, ressaltando que a educação bilíngue de surdos deve se materializar na rede regular de ensino, e que a sua implementação deve observar o disposto no referido tratado internacional e no mencionado diploma legal (Brasil, 2021j, não paginado, grifo do autor).”.</p>		

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Brasil (2021c; 2021d; 2021e; 2021f; 2021g; 2021g; 2021h; 2021i; 2021j; 2021k). Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/145112> . Acesso em: 11 jan. 2025.

As emendas, enquanto instrumentos de aperfeiçoamento legislativo, evidenciam tanto convergências quanto divergências nas abordagens dos parlamentares. Assim, algumas dessas emendas, conforme o Quadro 1, defendem a educação bilíngue como um avanço necessário para a valorização cultural dos surdos, enquanto outras alertam para os supostos riscos de segregação dentro do sistema educacional. Essas emendas ao PL nº 4.909/2020 mostram um conjunto de propostas que buscam aprimorar a educação bilíngue de surdos, com diferentes enfoques, ou criticar a proposta. Algumas emendas defendem melhorias no ambiente educacional, como a formação de professores, o uso de tecnologias para intercâmbio cultural, e a capacitação dos ouvintes. Outras emendas, como as do Senador Paulo Rocha, apresentam críticas à possibilidade de segregação dos surdos em escolas isoladas e defendem a inclusão plena no sistema educacional regular.

A Emenda 1, apresentada pelo senador Jayme Campos, do partido Democratas, do estado do Mato Grosso (DEM/MT), destaca a necessidade de qualificação docente, reforçando que a formação de professores bilíngues é um dos pilares fundamentais para garantir uma educação de qualidade aos estudantes surdos (Brasil, 2021c). O senador Jayme Campos (DEM/MT) possui uma longa trajetória política, tendo exercido diversos mandatos, incluindo os de governador do Mato Grosso, senador e prefeito de Várzea Grande. Seu posicionamento a respeito do PL reconhece a importância de políticas públicas que promovam o respeito à identidade cultural e linguística da comunidade surda, estabelecendo um espaço educacional inclusivo e transformador. Em relação à educação, conforme seu perfil no *site* do Senado Federal²⁶, o parlamentar tem demonstrado interesse em projetos que promovam inclusão e qualidade de ensino, o que abre espaço para discussões sobre a implementação da educação bilíngue para surdos no Brasil.

Embora não haja uma emenda específica que trate do reconhecimento da Libras como língua de instrução na educação de surdos, o debate em torno do PL nº 4.909/2020 sugere isso. Tal reconhecimento da Libras como língua de instrução na educação de surdos não deve ser visto como uma ameaça ao papel do português como língua oficial, mas, sim, como uma forma de promover a inclusão e o bilinguismo, ou seja, um avanço na promoção do bilinguismo e na garantia dos direitos linguísticos da comunidade surda. Essa coexistência, longe de enfraquecer o idioma oficial, reforça a ideia de que políticas públicas podem ser transformadoras ao respeitar a diversidade linguística e cultural.

²⁶ Perfil do Senador Jayme Campos se encontra disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/4531?utm_source. Acesso em: 29 dez. 2024.

Já as emendas apresentadas pelo senador Weverton, Partido Democrático Trabalhista, do estado do Maranhão (PDT/MA) (2, 3, 4 e 5), concentram-se em aprimorar os recursos destinados à educação bilíngue. O intercâmbio cultural, a capacitação em Libras de ouvintes envolvidos no processo educacional e o fortalecimento da acessibilidade na *Internet* são pontos centrais de suas propostas. Ao mesmo tempo, essas emendas propostas pelo senador Weverton reconhecem que a implementação efetiva da educação bilíngue passa pela garantia de materiais didáticos apropriados, maior interação entre educadores e educandos, e o uso da Libras como um instrumento de comunicação e inclusão (Brasil, 2021d; 2021e; 2021f; 2021g). De acordo com Quadros (2019, p. 148):

Uma educação bilíngue requer um ambiente bilíngue, em que as línguas transitem entre os surdos, enquanto social. A educação bilíngue se configura como educação regular, na qual a língua de sinais é a primeira língua, a língua de instrução (Língua usada na escola para interação), praticada por crianças surdas em um espaço com acesso ao ensino da língua do país, com metodologias específicas de ensino de segunda língua para surdos (Quadros, 2019, p. 148).

Assim, fica evidente que a educação bilíngue demanda mais do que adaptações pontuais; é necessária uma transformação estrutural no ambiente escolar para garantir que os alunos surdos tenham pleno acesso a um ensino de qualidade, no qual tanto a Libras quanto o português sejam ensinados de forma complementar e eficaz. Essa perspectiva destaca a importância de criar um ambiente educacional que reconheça a Língua de Sinais como a principal ferramenta de comunicação durante o ensino, permitindo que os alunos surdos desenvolvam competências na língua do país por meio de metodologias específicas de ensino de segunda língua.

Por outro lado, as emendas do Senador Paulo Rocha, do Partido dos Trabalhadores, do estado do Pará (PT/PA) (6, 8 e 9), revelam uma crítica a partir do entendimento de que haveria uma segregação dos surdos ao tratar a educação bilíngue como uma modalidade independente. Essa concepção se pauta na ideia de que os surdos estariam em “escolas especiais”, sem a oportunidade de convívio com outras crianças, com outras diferenças próprias da pluralidade que se entende ser exclusiva da escola inclusiva (Brasil, 2021h; 2021i; 2021j). No entanto, apesar da posição crítica inicial do referido senador, em 21/05/2021, ele retirou as emendas ao Projeto de Lei, tão importante para a comunidade surda.

Nesse sentido, o parlamentar, mesmo depois de retirar a emenda, enfatiza a necessidade de alinhar as propostas do PL à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e à Lei Brasileira de Inclusão (LBI). A CDPD e a LBI apresentam diretrizes essenciais que se complementam no reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência,

particularmente no contexto educacional. A CDPD, em seu Art. 24, reforça a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo, com adaptações que atendam às necessidades dos alunos com deficiência, reconhecendo o direito à educação de qualidade e à comunicação, incluindo a utilização de Língua de Sinais. O documento internacional da CDPD defende a promoção de ambientes que respeitem a identidade linguística e cultural dos deficientes, além da eliminação de barreiras que dificultam o pleno acesso ao conhecimento (Brasil, 2015; 2016).

Em meio às emendas do Senador Paulo Rocha, a Senadora Rose de Freitas propôs a Emenda 7. Esta, por sua vez, traz um olhar inovador ao sugerir a inclusão de duas línguas estrangeiras no currículo da educação bilíngue para surdos. Essa proposta, além de enriquecer o ensino bilíngue, ressalta a importância de ampliar o acesso linguístico e cultural para além da Libras e do português escrito (Brasil, 2021).

No caso das emendas em favor da educação bilíngue, como as propostas pelos Senadores Jayme Campos e Weverton, é notório o esforço em consolidar essa política como um direito garantido, promovendo acessibilidade e respeito à diversidade.

As mudanças sugeridas incluem a inserção de novos artigos e capítulos na LDB, como o Capítulo V-A, inserido depois da apresentação e análise das emendas, que estabelece os princípios, os objetivos e as metodologias para a oferta de uma educação bilíngue voltada aos surdos, respeitando a diversidade linguística, cultural e identitária desse grupo e garantindo seu direito à educação de qualidade em todas as etapas da vida. Nesse sentido, o Projeto da Lei nº 14.191/2021 reforça a necessidade de materiais didáticos específicos, formação de professores bilíngues e participação ativa da comunidade surda na implementação de políticas educacionais.

Além disso, os Artigos 78-A e 79-C preveem a colaboração entre os sistemas de ensino para o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa voltados à educação bilíngue e intercultural, fortalecendo a língua de sinais e a cultura surda, elaborando currículos específicos e produzindo materiais didáticos bilíngues.

Ademais, o PL buscou estabelecer a continuidade da educação bilíngue desde a educação infantil até o ensino superior, incluindo o estímulo à pesquisa e à criação de programas específicos para o atendimento das necessidades dos estudantes surdos, surdocegos e com deficiências associadas. Essa iniciativa reafirma o compromisso com a inclusão educacional, indo ao encontro de legislações anteriores, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), consolidando a educação bilíngue como um direito garantido e uma necessidade para a promoção da igualdade de oportunidades.

Dessa maneira, reitera-se como um marco na garantia do direito à educação bilíngue para surdos, o PL nº 4.909/2020, complementa dispositivos já estabelecidos pelo Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002. A análise aqui desenvolvida revela aspectos que podem ser considerados, tanto avanços quanto retrocessos. Por um lado, o Projeto de Lei propõe a educação bilíngue como um direito fundamental ao detalhar medidas práticas para sua implementação, como a formação de professores bilíngues, o desenvolvimento de materiais didáticos específicos e a participação ativa da comunidade surda; por outro, existe recusa por parte daqueles que se filiam à área da Educação Especial, diante da defesa pela educação bilíngue mobilizada há décadas pelos movimentos surdos, invisibilizando as ações desse grupo em **prol da educação bilíngue**. Essa ação ouvintista é baseada na concepção “[...] ‘universalizante’ da perspectiva inclusiva (a mais radical) como prática geral e afirmativa para toda população e público-alvo da educação especial com base na instrução pela língua oral [vocal-auditiva], deixando à margem a língua de sinais” (Morais; Martins, 2020, p. 7).

Numa visão contrária à educação bilíngue, há pronunciamentos como o da autora Maria Teresa Eglér Mantoan, cujo entendimento é de que o PL nº 4.909/2020 propõe a criação de escolas segregadas para estudantes surdos sinalizantes, contrariando o princípio da inclusão e a legislação vigente, como a Constituição Federal de 1988 e a Lei Brasileira de Inclusão (Mantoan, 2021). De acordo a autora, a segregação não é uma solução, pois a convivência entre surdos e ouvintes nas escolas comuns é essencial para a efetivação do bilinguismo nas escolas comuns. Desse modo, então, compreende a proposta de criação de uma rede escolar para surdos como segregação, sendo visto como um retrocesso, pois coloca em risco a educação inclusiva e desrespeita o que já está consolidado no ordenamento jurídico brasileiro, como demonstrado pela suspensão do Decreto nº 10.502/2020 pelo Supremo Tribunal Federal (Mantoan, 2021).

A defesa da educação bilíngue para surdos, ao contrário do entendimento de Mantoan (2021), pode ser fundamentada na importância de garantir um ambiente educacional que respeite as especificidades linguísticas e culturais dos surdos. Como estamos discutindo nestadissertação, a criação de escolas voltadas para surdos sinalizantes está longe de representar um retrocesso, pois pode ser vista como uma medida necessária para a promoção de um ensino bilíngue eficaz. Essas escolas poderiam possibilitar que os estudantes surdos tenham acesso prioritário à Libras como sua L1, além de possibilitar a aprendizagem do português escrito, respeitando seu tempo e suas necessidades linguísticas. A educação bilíngue não se trata de convivência com ouvintes, na perspectiva inclusiva, mas envolve o desenvolvimento pleno das competências linguísticas tanto na Libras quanto no português escrito (Quadros, 2019).

Dessa forma, os apontamentos feitos pelos senadores nas emendas, apresentadas no Quadro 1, por exemplo, tratam da importância da educação bilíngue destinada a estudantes surdos, tendo uma proposta que defende a oferta da educação de surdos com o uso da Libras como língua de instrução e o português escrito como segunda adicional. Nesse sentido, estabelece a responsabilidade da União em fornecer apoio técnico e financeiro aos sistemas educacionais, visando à implementação efetiva dessa modalidade de educação. A responsabilidade financeira do governo na área da Educação é evidenciada por programas, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que oferecem recursos diretamente às escolas para atender às metas educacionais (Conceição, 2024).

O PL nº 4.909/2020 buscou preencher lacunas históricas e estruturais na educação de surdos no Brasil, como a ausência de reconhecimento oficial do modelo bilíngue, a falta de políticas que garantissem a Libras como primeira língua e português como segunda língua, eliminasse a deficiência na formação de professores bilíngues, acabasse com a inclusão ineficiente nas escolas regulares sem adaptações adequadas e a desvalorização da cultura e identidade surda.

Ao propor a implementação de um modelo educacional que reconhecesse a diversidade linguística e cultural dos surdos, assegurando-lhes o direito de aprender em sua língua natural, este Projeto influenciou diretamente a formulação da Lei nº 14.191/2021. Assim, a proposta substitutiva foi apresentada pelo senador Paulo Paim, do PT do Rio Grande do Sul (PT/RS), que busca ampliar as condições para a implementação efetiva da educação bilíngue de surdos no Brasil, conforme estabelece o Art. 60-C acrescido à Lei nº 9.394/1996 (LDB).

A proposta substitutiva apresentada pelo referido Senador incluiu o Art. 60-C na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o que resultou na aprovação da Lei nº 14.191/2021. Esse Artigo estabelece a modalidade de educação bilíngue de surdos como parte integrante da LDB, desvinculando-a da educação especial e reconhecendo a Libras como a L1 dos surdos e o português escrito como a L2. Determina que os regulamentos dos sistemas de ensino devem prever medidas para promover o acesso ao aprendizado da Libras tanto para a comunidade ouvinte quanto para os pais ou responsáveis de alunos surdos. Essa Lei alterou a LDB para instituir o modelo de educação bilíngue para surdos no Brasil, contribuindo para uma mudança paradigmática, ao promover a inclusão por meio de uma abordagem que valoriza a diferença linguística, reconhecendo a especificidade dos processos de aprendizagem dos estudantes surdos.

3.1.3 Análise da Lei nº 14.191/2021

Nesta subseção, foi realizada uma análise da Lei nº 14.191/2021 (ANEXO I), considerando sua importância para a promoção de uma educação inclusiva e adaptada às necessidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Foram analisados o Art.1º, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), incorporando o respeito à diversidade linguística e cultural dos surdos, e os Art. 2º, Art. 60-A e Art. 60-B, que definem a educação bilíngue de surdos e estabelecem diretrizes para sua implementação, incluindo a oferta de Libras como L1 e o português escrito como L2. Também foram analisados os Art. 78-A e Art. 79-C, que preveem o desenvolvimento de programas de ensino bilíngue e intercultural, com o objetivo de fortalecer a cultura surda e garantir a formação de profissionais especializados. A análise busca evidenciar como a Lei contribui para a efetivação de uma educação mais inclusiva e acessível para os surdos no Brasil.

A discussão sobre a Lei nº 14.191/2021 é crucial porque ela reflete uma mudança significativa na forma como a educação para surdos é abordada no Brasil, promovendo um impacto profundo na inclusão e no respeito às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. Ao garantir que a Libras seja reconhecida como L1 e o português escrito como L2, a Lei contribui para a redução das barreiras linguísticas que, historicamente, dificultaram o acesso dos surdos à educação de qualidade.

Percebe-se que a Lei nº 14.191/2021 incorpora na LDB o reconhecimento à diferença linguística e cultural dos estudantes surdos sinalizantes, surdocegos, sinalizantes com deficiência auditiva e surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências associadas.

A análise da Lei nº 14.191/2021, ainda delinea a Política Nacional de Educação de Surdos, que pode ser assim entendida, a qual está intrinsecamente ligada à luta histórica da comunidade surda por direitos fundamentais, ressaltando o papel do Estado e do poder público em assegurar condições compatíveis com a dignidade humana. Tal prerrogativa inclui não apenas a educação, mas também saúde e outros direitos sociais, assegurados pela Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988). Essa garantia, contudo, não surge de maneira espontânea, mas, sim, da mobilização coletiva que defende interesses específicos, como demonstrado pelo movimento liderado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis) em apoio ao Projeto de Lei nº 4.909/2020, que resultou na referida Lei nº 14.191/2021.

A Lei nº 14.191/2021 dialoga diretamente com a Lei nº 10.436/2002, consolidando o reconhecimento oficial da Libras e promovendo sua utilização em todos os níveis de

escolarização, incluindo o ensino superior, como preconizado pelo Art. 14 do Decreto nº 5.626/2005.

A LDB, em sua versão original, instituída pela Lei nº 9.394/1996 (ANEXO II), apresentava lacunas significativas no atendimento às especificidades educacionais da comunidade surda, especialmente no que tange à política linguística e à oferta de uma educação bilíngue. A reformulação proposta pela Lei nº 14.191/2021 corrige essas omissões ao estabelecer a educação bilíngue como modalidade independente, garantindo currículos próprios e professores qualificados (Silva, 2021). Essa interligação com o Art. 28 da LBI fortalece o compromisso com a criação de um ambiente educacional que respeite as necessidades e os direitos linguísticos dos surdos. Conforme Quadros (2019, p. 159-160),

[...] a escola bilíngue que parte da Libras precisa apresentar um ambiente linguístico no qual as pessoas usem essa língua para conversar, para interagir e para ensinar. Desde a sinalização da escola até a conserva de corredor: tudo deve passar pela Libras. Embora para os surdos a língua portuguesa envolva muito mais um processo formal, ela também estar presente, por exemplo na sinalização do espaço constituindo o bilinguismo no espaço escolar.

Assim, a escola bilíngue deve ser concebida como um espaço em que a Libras é central e permeia todas as interações e práticas pedagógicas. Isso implica criar um ambiente linguístico onde professores, colegas e demais membros da comunidade escolar utilizem a Libras tanto para conversas informais quanto para o ensino formal, desde as sinalizações visuais no espaço até as interações cotidianas nos corredores.

Skliar (1999) enfatiza a importância de valorizar a diferença linguística como uma ferramenta pedagógica, em vez de tratá-la como uma limitação. Essa visão é incorporada na Lei nº 14.191/2021, que estabelece a Libras como L1 e o ensino do português escrito como L2, em conformidade com o Art. 14 do Decreto nº 5.626/2005. Tal diretriz visa criar um ambiente educacional inclusivo e adaptado às necessidades específicas da comunidade surda, assegurando-lhes acesso equitativo ao conhecimento e ao pleno exercício de seus direitos de cidadania.

A implementação desse modelo educacional visa assegurar que os surdos tenham acesso ao ensino de qualidade, respeitando sua identidade linguística e cultural. Dessa forma, a presença de professores capacitados e de recursos pedagógicos adequados torna-se imprescindível para garantir a equidade no processo educativo, permitindo que os surdos possam participar ativamente da construção do conhecimento, sem que a barreira linguística seja um obstáculo. A adoção da educação bilíngue fortalece a luta, onde a comunidade surda

não seja marginalizada ou prejudicada pela ausência de metodologias adequadas ao seu perfil linguístico.

É indispensável que as discussões sobre o futuro da educação bilíngue considerem não apenas os avanços conquistados, mas também os riscos representados por propostas que não tenham como princípio norteador o respeito às especificidades linguísticas e culturais dos estudantes surdos. As propostas delineadas no documento de 1999, “**A Educação que Nós, Surdos, queremos**”²⁷, influenciaram significativamente a formulação de políticas públicas subsequentes, culminando na promulgação da **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Este documento, elaborado durante o V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, em Porto Alegre, representou um marco na luta pelos direitos educacionais da comunidade surda no Brasil. Esse manifesto articulou reivindicações fundamentais, como o reconhecimento da Libras como primeira língua dos surdos e a implementação de uma educação bilíngue que respeitasse a identidade e a cultura surda.

A Lei nº 14.191/2021 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para instituir a educação bilíngue de surdos como uma modalidade de ensino independente, assegurando a oferta de educação em Libras desde a educação infantil e ao longo da vida acadêmica. Incorpora princípios fundamentais defendidos no documento de 1999, tais como:

- a) **Reconhecimento da Libras como primeira língua:** A lei estabelece que a educação bilíngue de surdos deve ser oferecida em Libras, com o português escrito como segunda língua;
- b) **Oferta de educação bilíngue desde a infância:** A legislação determina que a educação bilíngue de surdos tenha início na educação infantil e se estenda ao longo da vida;
- c) **Formação de professores bilíngues:** A lei assegura que os sistemas de ensino disponibilizem materiais didáticos e professores bilíngues com formação adequada em nível superior, atendendo às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

Portanto, o documento “A Educação que Nós, Surdos, Queremos” também serviu como base para a construção da Lei nº 14.191/2021, refletindo as demandas históricas da comunidade surda brasileira e consolidando avanços significativos na garantia de uma educação bilíngue inclusiva e de qualidade. Este documento influenciou o debate e os pontos defendidos por comunidades e lideranças surdas ao longo dos anos, os quais foram levados em conta durante o desenvolvimento de políticas públicas e legislações relacionadas à educação bilíngue para surdos.

²⁷ Documento completo disponível em:

https://issuu.com/feneisbr/docs/documento_a_educacao_que_nos_surdos . Acesso em: 28 dez. 2024.

Como se sabe, oito anos depois da promulgação da Constituição Federal de 1988 é que foi estabelecida a LDB (Brasil, 1996). Essa Lei renovou o sistema de educação brasileiro e, uma das inovações, foi justamente: garantir o direito à educação humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva, e também o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Atualmente, a Lei nº 14.191/2021 (Brasil, 2021a), modificou esta questão, acrescentando diversos aspectos que serão analisados adiante, referindo-se explicitamente a:

- a) apoio financeiro para provimento da Educação Bilíngue e intercultural (cuja classificação ‘intercultural’ é uma inovação muito interessante, pois valoriza a cultura surda);
- b) participação das comunidades surdas, instituições de ensino superior e entidades representativas das pessoas surdas na elaboração desses programas;
- c) fortalecimento das práticas socioculturais dos surdos e da Língua Brasileira de Sinais;
- d) manutenção de programas de formação de pessoal especializado, destinados à Educação Bilíngue escolar dos surdos;
- e) desenvolvimento de currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;
- f) elaboração e publicação sistemática de material didático bilíngue, específico e diferenciado.

A referida Lei nº 14.191 também incluiu um princípio na LDB, por meio do Inciso XIV, no Art. 3º da LDB, o qual diz: “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: XIV- respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdos-cegas e com deficiência auditiva”. O Inciso XIV aborda o reconhecimento e o respeito pelas diferenças das pessoas surdas, surdocegas e com deficiência auditiva, tanto em termos de sua cultura quanto de sua língua e identidade. Ele defende uma abordagem educacional que considere essas particularidades, garantindo que a diversidade dessas pessoas seja valorizada e respeitada, sem imposições de uniformidade (Brasil, 1996). No Capítulo V-A (Da Educação Bilíngue de Surdos), por meio de novos Artigos (60-A e 60-B) foram apresentados a concepção de educação bilíngue e o pública atendido por essa modalidade, conforme explicado a seguir. No Art. 60-A, estabeleceu-se a definição de Educação Bilíngue de Surdos:

CAPÍTULO V-A DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Art. 60-A. Entende-se por Educação Bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, 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, para educandos surdos, surdo-cegos (*sic*), com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de Educação Bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de Educação Bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida (Brasil, 2021a, p. 43).

Nota-se que o Art. 60-A define a Educação Bilíngue de surdos e enfatiza que essa modalidade de ensino deve ser oferecida em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues, ou até mesmo em escolas comuns e polos específicos para Educação Bilíngue de surdos. O conceito de “Educação Bilíngue” abrange não só surdos, mas também surdocegos, estudantes com deficiência auditiva que utilizam sinais, além de surdos com altas habilidades ou superdotação, ou ainda aqueles com outras deficiências associadas.

Conforme o Segundo Parágrafo do Art. 60-A, Capítulo V-A, da Lei nº 14.191/2021, “[...] § 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida” (Brasil, 2021). Assim, essa oferta de educação bilíngue de surdos desde o zero ano na educação infantil e sua continuidade ao longo da vida garante a valorização da identidade linguística e cultural dos surdos. Ao longo de todo o ciclo educacional, a educação bilíngue proporciona uma base sólida para o desenvolvimento acadêmico e social, garantindo a inclusão e o respeito à diversidade linguística e cultural, fundamentais para a emancipação dos alunos surdos. Já, no Art. 60-B, a Lei traz:

[...] Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos (*sic*), com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas (Brasil, 2021a, p. 43).

Este Art. 60-B assegura aos estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes e com outras deficiências associadas o direito a materiais didáticos apropriados e professores bilíngues com a formação necessária para atender às especificidades da educação desses alunos. Esse Artigo também destaca a importância da qualificação dos docentes,

especificando que eles devem ter formação superior com especialização na área. O Parágrafo Único sugere que, na seleção e avaliação dos professores para essas funções, as entidades representativas da comunidade surda devem ser ouvidas, o que reforça a participação ativa dos surdos e suas organizações na definição das condições e diretrizes da educação que os afeta diretamente.

Um aspecto inovador da Lei é a questão do material didático, pois refere-se à produção de material “específico e diferenciado”, como informado no Inciso IV: “elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado” (Brasil, 2021a, p. 2). Isso vai além da mera tradução de todo ou qualquer material didático para a Libras – definindo a necessidade de materiais bilíngues, específicos e diferenciados e que devem ser concebidos a partir de filosofias educacionais para surdos. No tocante ao que o Art. 60-B traz, Pereira (2023, p. 17) afirma que:

O CNE estabeleceu diretrizes para a educação bilíngue no Brasil, incluindo a necessidade de professores bilíngues qualificados e o uso de materiais didáticos adequados em ambos os idiomas. O CNE também enfatiza a importância de manter altos padrões acadêmicos em ambos os idiomas, além de oferecer oportunidades para os alunos usarem suas habilidades linguísticas em contextos do mundo real (Pereira, 2023, p. 17).

As diretrizes brasileiras de Educação Bilíngue para surdos estão em desenvolvimento:

[...] estão respaldadas por dispositivos que garantem os direitos por ordenamento jurídico já consagrados como: Constituição; Declaração Universal de Direitos Humanos; Declaração Mundial sobre Educação para Todos; Estatuto da Criança e do Adolescente; Declaração de Salamanca; LDB; Lei de Libras; Decreto 5.626, de 2005; Decreto 7.611; Lei Brasileira de Inclusão, 13.146; a nova Lei 14.191, e outras.

[...] Para a construção das diretrizes, o CNE vem dialogando com dirigentes, professores, pesquisadores, surdos ou não, que apontam [...] as especificidades e as necessidades dos coletivos surdos dos brasileiros, que precisam estar ancorados [...] nas políticas linguísticas e culturais próprias da educação de surdos, articuladas com os princípios da educação geral e as leis e normas gerais da educação brasileira. (Brasil, 2022, p. 5).

Para garantir o sucesso de um trabalho pedagógico, é fundamental que o professor, em colaboração com a equipe pedagógica, elabore atividades bem estruturadas e desenvolva suas práticas com plena autonomia. É imprescindível que o planejamento de ensino seja cuidadosamente traçado, com objetivos claros, adaptando o currículo para assegurar o acesso de todos os alunos ao conteúdo.

Para que o processo educacional seja eficaz, o professor precisa possuir sensibilidade cultural, além de uma formação acadêmica sólida que permita o desempenho satisfatório de suas funções. É fundamental que ele exerça seu papel na sociedade com competência,

promovendo o desenvolvimento do ensino por meio da interação entre professor, aluno e intérprete, que facilita a comunicação em sala de aula. Dessa forma, o professor não só transmite conhecimentos, mas também deve estar preparado para lidar com os desafios cotidianos que surgem no ambiente educacional, superando obstáculos e garantindo um ensino de qualidade. Nesse sentido, Quadros (2006, p. 19) relata que:

Independente do contexto de cada estado, a educação bilíngue depende da presença de professores bilíngues. Assim, pensar em ensinar uma segunda língua, pressupõe a existência de uma primeira língua. O professor que assumir esta tarefa estará imbuído da necessidade de aprender a língua brasileira de sinais (Quadros, 2006, p. 19).

O professor deve estar consciente dos objetivos do ensino, a fim de promover o progresso da criança, de acordo com suas necessidades, respeitando as diferenças individuais. Dessa forma, o professor contribui para o desenvolvimento dos alunos e para a criação de oportunidades de aprendizado inclusivas para todos. Segundo Carvalho (1998, p. 141), a efetiva inclusão demanda “um melhor preparo e formação dos professores, projeto político pedagógico voltado para a diversidade de aprendizagem e que todos os integrantes da instituição estejam presentes no processo inclusivo”.

Segundo Several e Flores (2023), as escolas bilíngues para surdos não só promovem a utilização de Libras, mas também valorizam metodologias pedagógicas que respeitam e atendem às especificidades dos alunos surdos, assegurando um ensino que reforça sua identidade cultural e linguística, conforme estabelece a inclusão pela Lei nº 14.191/2021, no Art. 78-A da LDB:

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos (*sic*), com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - Proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - Garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas (Brasil, 1996; 2021a).

O Art. 78-A da LDB, alterado e incluído pela Lei nº 14.191/2021, estabelece diretrizes cruciais para a Educação Bilíngue de surdos, ao destacar a importância de programas integrados que visem, não apenas à instrução formal, mas também à recuperação das memórias históricas e culturais da comunidade surda (Brasil, 1996; 2021a). A valorização da Libras como um pilar

identitário para os surdos não só fortalece a inclusão social, mas também assegura o acesso a conhecimentos técnicos e científicos, fundamental para uma educação plena e transformadora (Prado-Barros; Santos; Albuquerque, 2023).

Além disso, a implementação desses programas reforça a necessidade de uma educação que seja intercultural, promovendo o respeito e a interação entre as diversas comunidades, surdas e não surdas, garantindo, assim, uma formação mais justa e equitativa para todos os alunos, como pode ser verificado acima, no Art. 78-A da LDB, incluído pela Lei nº 14.191/2021. Essa modificação na LDB tem importância significativa no contexto da educação de surdos no Brasil, pois visa assegurar a valorização da língua e cultura surda, oferecendo condições para a promoção de uma educação que respeite a diversidade linguística e identitária dessa população. Já, o Art. 79-C, da Lei nº 14.191/2021, estabelece:

A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

I – fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;

II – manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos (*sic*), com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

III – desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, eles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado.

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos (*sic*), com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais (Brasil, 2021).

Este Artigo apresenta como novidade a valorização intercultural e a recuperação de memórias históricas, elementos de significativa importância para a comunidade surda. Contudo, até agosto de 2021, tais aspectos não estavam devidamente garantidos pela legislação.

A implementação da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil apresenta como ponto central o apoio técnico e financeiro da União, configurando-se como uma medida indispensável para garantir a efetividade das ações previstas. Esse suporte abrange não apenas a infraestrutura

necessária, mas também o incentivo à pesquisa voltada para as especificidades educacionais dos surdos, permitindo avanços teóricos e práticos fundamentais ao aprimoramento das práticas pedagógicas. A inclusão de representantes da comunidade surda nos processos de elaboração e execução das políticas públicas reforça seu protagonismo, assegurando que as decisões estejam alinhadas às suas demandas e expectativas.

Em meio a esse contexto e talvez como um reflexo da Lei nº 14.191/2021, o governo, por meio da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), tem se dedicado a planejar e implementar a educação bilíngue para surdos. Criada em 2019, essa Diretoria tem dedicado esforços para realizar diversas ações voltadas às demandas educacionais da comunidade surda. Uma dessas ações é o financiamento de cursos voltados à formação de professores bilíngues e à capacitação técnica para a promoção da inclusão de estudantes surdos, assegurando o uso eficiente dos recursos públicos na construção de uma educação bilíngue de qualidade. Esses esforços demonstram o compromisso do governo em garantir que os direitos educacionais da comunidade surda sejam efetivamente respeitados, reforçando a importância de políticas que promovem a inclusão, em oposição à segregação proposta pelo PL nº 4.909/2020 (Brasil, 2024d).

Para realização dessas ações, a DIPEBS tem buscado parcerias institucionais, em universidades públicas e institutos federais, para ofertar diversos cursos que incluem a capacitação de professores nas seguintes temáticas: aprendizagem de metodologias de ensino de Libras como primeira língua e do português como segunda língua; práticas educativas para a educação bilíngue de surdos; educação bilíngue e alfabetização para a criança com surdocegueira congênita; uso de tecnologias digitais aplicadas à educação bilíngue, aperfeiçoamento de tradutores e intérpretes de Libras-português na educação básica, dentre outros²⁸. Disponibilizados na modalidade de Educação a Distância (EaD), esses cursos têm foco na formação, para que educadores estejam aptos a trabalhar em contextos bilíngues, respeitando as singularidades linguísticas e culturais dos surdos. Essas ações fazem parte das políticas públicas do governo federal, que visam garantir a implementação da Lei nº 14.191/2021 e promover a valorização da comunidade surda, reforçando o compromisso com uma educação bilíngue de qualidade.

²⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-realiza-formacao-docente-para-educacao-bilingue-de-surdos>. Acesso em: 10 jul. 2024.

Assim, a proposta do PL nº 4.909/2020 precisa ser mais incisiva ao valorizar a Libras, não apenas como uma ferramenta de inclusão, mas como o núcleo do processo educativo, assegurando a formação integral dos estudantes surdos em uma perspectiva genuinamente bilíngue.

3.2 Análise das entrevistas

Nesta Subseção, as entrevistas serão analisadas à luz da bibliografia utilizada neste trabalho e da legislação brasileira relativa à educação de surdos.

3.2.1 Processo social e histórico que permitiu a aprovação da Lei nº 14.191/2021

No tocante aos **antecedentes históricos que permitiram a elaboração e aprovação da Lei nº 14.191/2021**, o entrevistado Breno afirma que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, configura-se como um marco essencial no campo educacional brasileiro, fornecendo um conjunto abrangente de normas para estados e municípios. Apesar disso, a Lei não considera, desde a sua promulgação, a educação bilíngue de surdos como um direito a ser garantido. Isso vem a acontecer em 2021, com a promulgação da Lei nº 14.191/2021, que 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 (Brasil, 2021).

A Lei nº 14.191/2021, como também apontado pelos autores Reis e Lima (2022), representa um marco para a educação de surdos, reconhecendo formalmente a necessidade de um ensino que respeite as especificidades linguísticas e culturais dessa população.

Nesse contexto, destaca-se, na íntegra, o relato do entrevistado Breno, em que é possível notar um antecedente histórico importante, que é o Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, de Porto Alegre, em 1999, que serviu de base para a elaboração da proposta do projeto da Lei nº 14.191/2021, conforme se observa no trecho abaixo:

[...] Então, antes que em ano 1999, todos falaram sobre o grupo de movimento americano latino que ocorreu um **congresso em Porto Alegre**, falamos que nós queremos a educação bilíngue. No caminho de processo, um momento principal onde não havia papel que conecta com LDB – Lei de Diretriz de Base nº 9.394, se apropria a base que descreve diversas modalidades de educação, onde uma delas é Educação Especial, significa que mistura de pessoas com deficiência como surdos, cegos, pessoas com deficiências físicas, onde não há modalidade educação bilíngue. **Nós estudamos sobre como seria a proposta**. Os surdos se uniram para a interação e Feneis os chamou para produzir a proposta.

(entrevistado Breno, liderança da Feneis, grifo nosso).

A fala do entrevistado Breno reflete um momento crucial da luta pela educação bilíngue para surdos no Brasil, a partir do Congresso de Porto Alegre, em 1999, sendo este evento um marco importante na batalha pelo respeito aos direitos das pessoas com surdez. No evento, surdos e entidades como a FENEIS se uniram para reivindicar uma educação que respeitasse as especificidades linguísticas e culturais dessa população. O entrevistado Breno menciona a ausência da “modalidade educação bilíngue” na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, sendo uma crítica que remonta à limitação da legislação em reconhecer a educação bilíngue de surdos como um direito. Isso se deve ao fato de que, nos anos 1990, quando a LDB foi aprovada, os surdos ainda não haviam conquistado muitos dos seus direitos e, em termos de legislação, eram vistos como pessoas com deficiência e não como um grupo linguístico e cultural, refletindo a limitação da legislação ao não garantir a educação bilíngue de surdos como um direito.

Nesse contexto, o Congresso de Porto Alegre, em 1999, representou uma resposta à invisibilidade da educação bilíngue nas políticas educacionais até aquele momento, sendo um marco inicial e importantíssimo para a aprovação da Lei de Libras de 2002 e, conseqüentemente, contribuiu para a criação da Lei nº 14.191/2021, que reconhece oficialmente a educação bilíngue de surdos como um direito. Segundo Thoma e Klein (2010), a década de 1990 pode ser lembrada como uma época de grande mobilização e fortalecimento dos movimentos surdos no contexto brasileiro. As autoras contam que:

Os surdos gaúchos, em parceria com pesquisadores da área da Educação de Surdos, mobilizaram-se e engajaram-se nas lutas que, naquele momento, privilegiavam a necessidade de reconhecimento da língua de sinais como L1 dos surdos. Várias mobilizações, como passeatas, atos públicos em parlamentos e nas ruas, articuladas por associações e escolas de surdos marcavam os calendários das escolas e entidades representativas de surdos, familiares e educadores. A oficialização da Libras, primeiramente em alguns municípios e Estados, serviu de estratégia para o fortalecimento do movimento surdo no sentido de chegar ao Congresso Nacional, no ano de 2002, para a promulgação da Lei de Oficialização da Libras em todo o território nacional (Thoma; Klein, 2010, p. 110).

No mesmo relato do entrevistado Breno, há a citação da carta enviada para o Senador Flávio Arns em Brasília:

[...] [Um surdo] produziu uma **carta que foi enviada para o senador em Brasília**. Nós aguardamos para receber a resposta através de e-mail que foram demoradas. Um deles me respondeu e aceitou, se chama Flávio Arns, sinal é esse [faz o sinal] e é natural do Paraná. Nós nos conhecemos por muito tempo e nos tornamos aliados, ele foi um presidente da Federação Nacional APAE [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais] e tem muita experiência com pessoas com deficiências por causa de filho dele que tem deficiência mental. Nós compartilhamos sobre a descrição da LDB que listar a modalidade. A mulher surda que se reuniu e tinha grupo onde menciona os nomes e impossível de identificar quem eram, pois eram muitos.

(entrevistado Breno, liderança da Feneis, grifo nosso).

Nota-se que o entrevistado Breno destaca a mobilização política dos surdos, particularmente a carta enviada ao senador Flávio Arns, que se tornou um aliado da causa, reconhecendo a importância das reivindicações pela educação bilíngue de surdos. O entrevistado Breno menciona a espera pela resposta do senador e como Arns, com sua experiência na área de deficiência, tornou-se um importante parceiro na luta por uma educação mais inclusiva e respeitosa às especificidades dos surdos. A citação da carta reflete o esforço coletivo da comunidade surda e as conexões estabelecidas com aliados que, sensibilizados pela causa, contribuíram para a mudança na legislação.

A mobilização que culmina com a resposta do senador Flávio Arns reflete o processo de construção política e social que esteve por trás da inserção da educação bilíngue para surdos na LDB. Ao compartilhar experiências e buscar apoio, a comunidade surda não apenas luta por seus direitos, mas também demonstra a importância do envolvimento de aliados na construção de uma legislação que reconheça suas necessidades educacionais específicas. Esse movimento está diretamente relacionado à reflexão de Lopes, Rosa e Kraemer (2023), que destacam que a inclusão da Educação Bilíngue na LDB não apenas reflete as reivindicações da comunidade surda ao longo do tempo, mas também representa um instrumento legal para dar continuidade às lutas em *prol* da educação de surdos. Os autores afirmam que a legislação não é apenas uma formalidade, mas, sim, uma ferramenta para perpetuar e institucionalizar as conquistas da comunidade surda. A inserção da educação bilíngue na LDB, portanto, não é apenas uma vitória legislativa, mas uma estratégia para assegurar a continuidade da luta por direitos e pelo reconhecimento da identidade linguística e cultural dos surdos (Lopes; Rosa; Kraemer (2023)). Esse entendimento se conecta diretamente com a fala do entrevistado Breno, que ilustra como o engajamento político e o trabalho conjunto entre surdos e aliados, como o senador Flávio Arns, foram fundamentais para alcançar avanços significativos na educação de surdos no Brasil.

Observa-se, na fala do entrevistado Breno, como se originou a elaboração do Projeto de Lei da Política Linguística instituída pela Lei nº 14.191/2021 e qual foi o seu percurso:

[...] O grupo [de surdos] organizou o projeto e foi [entregue] para o senador que leu e gostou, pois isso se relaciona com a LDB. Depois, **o projeto da lei** foi enviado para deputado e câmara e foi aprovado, isso foi um grande desafio. Quando o documento foi apresentado, nós disputamos muito e nos opõem muito. Alguns não concordavam com a ideia de educação bilíngue, às vezes, eles não compreenderam bem esse projeto. Por exemplo, as modalidades da LDB são diversas como educação infantil, EJA, educação de indígena, educação de etnia racial negra e outras. E educação bilíngue? Não tinha, por isso, foi necessário para ser acrescentada na LDB totaliza as seis. Todos precisam de fundamentos para seguir a LDB, todos são bases das universidades e educação infantil para o foco da educação bilíngue de surdos. Há descrições dos artigos da LDB, isso não significa que é ia construir uma estrutura da escola, é para garantir a política de educação bilíngue que objetiva a lista de artigos.

(entrevistado Breno, liderança da Feneis, grifo nosso).

[...], **montamos o projeto, depois entregamo-lo para alguém que conferir para incluir as referências de educação bilíngue que descreve as pesquisas acadêmicas sobre processo de aprendizagem de crianças surdas, para conectar com LDB.** Assim, os documentos precisam ser avaliados e foram entregados para técnica de revisão do texto do Senado. Mas nós não podemos exagerar para criar a proposta [que] nós desejamos, precisamos seguir a área da LDB para ligar com a educação bilíngue e apresentar o motivo dessa modalidade. **Peguei o projeto de WDF, diz que a educação bilíngue onde as crianças surdas serão matriculadas, para serem conectados, certo, depois, entregamos e aguardamos a proposta ser aprovada para se torna o projeto da lei. Assim, entregamos o projeto da lei para Senado, assim, eles foram avaliar o projeto da lei** para ser ligado com as leis brasileiras do governo da educação. Por exemplo, se há alguma falta ou falha na proposta, que não conecta com as leis, seria reprovada. Por isso, a proposta precisa ser bem revisada com descrição, porque antes precisamos saber de objetivos da MEC, aproveito inserir algo de lá para a proposta para seguir LD, porque há modalidade de educação infantil, educação de racial negra, educação de indígena e falta de educação bilíngue de surdos para ser inserida na LDB. Caso não tem educação bilíngue, a Constituição diz que tem direito de os humanos acessar a educação para qualidade de surdos no projeto de lei. Nós entregamos o projeto da lei para Senado e todos os senadores votaram para que o projeto seja aprovado, não há nenhum discordados.

(entrevistado Breno, liderança da Feneis, grifo nosso).

O relato do entrevistado Breno reflete a organização e os esforços da comunidade surda em apresentar uma proposta sólida para a inclusão da educação bilíngue de surdos na LDB. A descrição do processo de elaboração do projeto de lei, incluindo o cuidado em alinhar a proposta com os objetivos do MEC e a necessidade de garantir que a proposta não tivesse falhas legais, demonstra a seriedade e o comprometimento dos envolvidos. Além disso, o entrevistado Breno enfatiza o caráter inclusivo e o reconhecimento da educação bilíngue como uma modalidade legítima dentro da LDB, alinhando-se à Constituição Brasileira, que assegura o direito à educação de qualidade para todos, incluindo as pessoas surdas.

A partir dessa perspectiva, pode-se observar o protagonismo da comunidade surda e sua atuação política, que foram fundamentais para garantir que a educação bilíngue fosse reconhecida como uma modalidade legalmente prevista na LDB. Esse processo de revisão técnica e a interconexão com outras áreas da legislação educacional refletem uma postura estratégica e fundamentada, voltada para a continuidade da luta pela educação de surdos, sem comprometer a conformidade com as normas legais existentes.

Essa situação exemplifica a dinâmica das políticas *bottom-up*, no sentido em que foram os próprios surdos, por meio de intensa articulação política, que propuseram e pressionaram para que a mudança na LDB fosse aprovada. A mobilização não partiu de senadores ou deputados, mas, sim, da própria comunidade surda, que desempenhou um papel central nesse processo.

Esse protagonismo é um ponto importante que se conecta com a análise de Megale (2023), que destaca a evolução da Constituição de 1988, no que diz respeito à defesa da pluralidade linguística e cultural, com ênfase nas populações indígenas. Megale (2023) explica

que a Constituição de 1988 começou, de forma muito incipiente, a defesa sobre pluralidade linguística e cultural especificamente de indígenas. Nas décadas seguintes, foram desenvolvidas políticas e propostas educacionais que respeitam e promovem as línguas maternas de diversos grupos, incluindo indígenas e outras minorias linguísticas.

Embora a Constituição tenha iniciado com foco na defesa dos direitos linguísticos dos povos indígenas, as décadas seguintes viram a expansão das políticas educacionais voltadas para outras minorias linguísticas, incluindo a comunidade surda. A luta pela educação bilíngue, conforme demonstrado na fala do entrevistado Breno, é um exemplo claro dessa continuidade na defesa da pluralidade linguística e cultural, ampliando as propostas educacionais para abarcar as necessidades específicas da população surda. A discussão teórica de Megale (2023) complementa a análise da fala do entrevistado, pois destaca como a legislação brasileira foi progressivamente incorporando a necessidade de reconhecimento e respeito às línguas maternas de diferentes grupos minoritários.

Por fim, em seu relato, o entrevistado Breno conta como se chegou ao momento da votação e ainda relata os próximos passos, como o ajuste do Plano Nacional de Educação:

[...] Assim, **ocorreu o momento de votação e resultou que o projeto da lei foi aprovado**. Todos votaram a “Sim” e apenas quatro votaram “Não”, dois deles são de Minas Gerais. Que vergonha. Após aprovação de lei da educação bilíngue, isso é bem garantida. A luta pela educação bilíngue já está completa e concluída? Assim, há outros próximos passos, como **ajuste de PNE**, organização de CNE e da diretriz. Há pouco tempo, há um grupo foram a reunião de SECADI que possui as categorias de pessoas cegas, autistas, indígenas, negras e agora, tem uma educação bilíngue de surdos, que é uma nova categoria. Eles organizaram e verificaram as propostas de educação bilíngue, que durou quase um ano. É necessário de acrescentar na proposta para garantir e também necessário de ajustar a PNE para garantir. Só isso? Não. É necessário concluir os papéis de documentos de legislações da educação bilíngue estar completos. Antontem, teve o projeto sobre a educação de autistas aprovado e foi incluído na CNE a devido de diretriz. Aqui na Feneis, é necessário de reunir 78 sociedades civis, as instituições e os representantes surdos do Brasil. Como Feneis tem um representante de cada sede, para produzir as propostas para discussão e finalizarão o projeto, vão entregar para ser aprovados. Isso não é fácil

(entrevistado Breno, liderança da Feneis, grifo nosso).

Nota-se que o entrevistado Breno destaca no trecho acima que, embora a aprovação da Lei nº 14.191/2021 seja um marco significativo, a luta pela efetiva implementação da educação bilíngue de surdos ainda está longe de ser concluída. A aprovação da Lei representou apenas uma etapa em um processo mais amplo, que envolve ajustes no Plano Nacional de Educação (PNE), a organização de diretrizes específicas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e a consolidação de documentos legais que garantam os direitos linguísticos e educacionais das pessoas surdas. Esses desafios demonstram que a conquista legislativa deve ser acompanhada

de esforços contínuos para que a legislação se traduza em práticas educacionais inclusivas e efetivas.

Um ponto relevante do relato é a referência às categorias educacionais reconhecidas pelo MEC, como as voltadas para pessoas cegas, autistas, indígenas e negras, às quais se soma à educação bilíngue de surdos. Esse reconhecimento, enquanto categoria específica no âmbito educacional, reforça a necessidade de políticas públicas que respeitem as particularidades culturais e linguísticas da comunidade surda. Porém, como o entrevistado Breno pontua, ainda há muito a ser feito, como a inclusão da educação bilíngue nos objetivos do PNE e a formalização de diretrizes no CNE, que exige mobilização social e articulação com diversas instituições e representantes.

O comentário sobre a “necessidade de 78 assinaturas da sociedade civil” sugere um esforço coordenado para reunir apoio institucional e fortalecer a legitimidade das propostas da Feneis. Embora o entrevistado Breno não explique diretamente o objetivo específico dessas assinaturas, é provável que elas sejam parte de um processo de aprovação ou ratificação de propostas relacionadas à implementação da educação bilíngue. Isso reflete a complexidade do trabalho político e social envolvido na garantia de que a legislação seja devidamente implementada.

Essa fala do entrevistado Breno está alinhada com as reflexões teóricas de autores, como Gomides *et al.* (2022) e Lopes, Rosa e Kraemer (2023), que consideram a Lei nº 14.191/2021 um marco significativo na promoção do bilinguismo e na garantia dos direitos educacionais, linguísticos e culturais das pessoas surdas no Brasil. Esses autores destacam que o reconhecimento legal é um passo essencial, mas insuficiente, para assegurar que esses direitos sejam efetivamente garantidos. A implementação prática depende de uma série de ajustes e ações complementares, como a formulação de políticas educacionais específicas e o fortalecimento da articulação entre a sociedade civil e os órgãos governamentais.

Ao contextualizar o trecho, fica claro que o entrevistado Breno aponta para a necessidade de ações continuadas para que a educação bilíngue de surdos não apenas esteja prevista na Lei, mas também seja operacionalizada de forma efetiva e sustentável. A luta não termina com a aprovação da legislação; ela se estende à criação de estruturas que garantam sua aplicação, o que requer esforço coletivo, engajamento político e a participação ativa da sociedade surda.

Já no relato da entrevistada Luiza, o destaque histórico foi a pandemia de covid-19, que, mesmo sendo um momento difícil, facilitou processos importantes na elaboração e aprovação da Lei nº 14.191/2021, como os encontros, por videoconferência, com senadores e deputados.

Então, eu lembro que tinha momentos de **pandemia de coronavírus**, era ano 2021, foi começo do mês..., mas minha perspectiva que isso não era fácil e também, por um lado, **nos momentos de pandemia, eu agradeço muito, porque é mais fácil para dar oportunidade de contatos com senadores e deputados na reunião no formato de videoconferência**, cobrei todos para dar a atenção às minhas explicações e minhas orientações, porque isso é importante que a educação bilíngue de surdos a ser inserida na LDB. Então, aquele momento de pandemia de coronavírus era fácil para meu caminho. Então, o primeiro passo era o grupo de Feneis, entrou no contato necessário, com urgente mesmo de LDB, pois a proposta e o projeto da lei foram engavetados no ano 2020. Quando eu assumi o cargo de responsável de trabalhar na Diretora de Política Educacional e Linguística da Feneis, eu tirei esses documentos da gaveta, fui procurar senador Flávio Arns, sinal é esse e entrei no contato com ele, começamos enviar o projeto da lei para ele, eu falei que esse documento era importante e ele me perguntou se por que esses documentos eram importantes. Eu respondi que isso era muito importante para caminho de educação bilíngue de surdos. Eu comecei explicar para Flavio Arns, este entendeu e concordou que esse projeto era muito importante, eu o pedi se como seria caminho para conseguir admitir na Câmara dos Senadores. Depois, ia passar para Deputados.

(entrevistada Luiza, Liderança da Feneis, grifo nosso).

[...] Flávio Arns me orientou as diversas pautas descritivas como eu conseguir lutar com as ações. Eu perguntei para ele se como consegui entrar no contato com os políticos na reunião em formato presencial ou virtual no momento de pandemia de coronavírus, ele diz que ia dar resolver e **a comunidade surda precisa movimentar nas redes sociais**, onde ajuda muito para dar atenção (alerta) para grupo de senadores e deputados até marcar seus nomes e cobram. Fui eu que comecei essa história, mas nós de comunidade surda lutamos para entrar no contato e movimentamos, todos nós interagimos e estávamos com desesperos. Isso parece uma marca da história, porque ficamos cansados diariamente, como dias inteiros, eu somei quantidade de dias por luta de projeto da lei e resultei que eram 4 meses para conseguir. Mas era comum que conseguir aprovar o projeto da lei, deve demorar, cerca de 1 ou 2 anos. Mas esse momento de pandemia de coronavírus foi tão rápido. Isso é uma marca da história, uau

(entrevistada Luiza, Liderança da Feneis, grifo nosso).

O relato da entrevistada Luiza ainda corrobora com Sanches (2023) ao explicar que, para a aprovação do PL 4.909/2020, teve a participação do movimento surdo, que lutou para conquistar esse direito, por exemplo, doutores surdos escreveram e assinaram uma carta sobre a importância do PL. A Feneis também contribuiu para divulgação do PL nas redes sociais, por meio do perfil do *Instagram*, de vídeos no *YouTube*, de *hashtag*, entre outros, mostrando a importância do Projeto de Lei.

Os relatos da Luiza, liderança da FENEIS e das entrevistadas 3 e 4, ligadas ao MEC, trazem a atuação da Feneis e sua importância na elaboração do projeto de lei da Lei nº 14.191/2021:

[...] a **elaboração da Lei nº 14.191/2021 envolveu a participação de um grupo diverso, incluindo a diretoria da FENEIS**, com destaque para Flaviane Reis. Esse grupo contava com profissionais altamente qualificados, como doutores e ouvintes bilíngues, que se dedicaram à elaboração do projeto da lei. Inicialmente, **a FENEIS apresentou uma diretriz ao Conselho Nacional de Educação (CNE)**, órgão responsável por avaliar o documento. O CNE, por sua vez, apontou a necessidade de incluir a modalidade de educação bilíngue diretamente na LDB, uma vez que, até então, a educação de surdos era tratada apenas como parte da educação especial.

(entrevistada Luiza, liderança FENEIS, grifo nosso).

Na verdade, quem trabalhou com essa lei e LDB, **a diretoria estava lá. Na Feneis**, tinha diretoria que se chama Flaviane Reis, não era única, tinha um grupo de pessoas que têm formação em doutorado, comentaram até os ouvintes bilíngues participaram, **preparam o projeto da lei, processaram até conseguiram**. Por que precisávamos de LDB? Na verdade, antes nós de Feneis entregamos a diretriz e CNE – Conselho Nacional de Educação, que é responsável de diretriz, aprovou ou não o documento. O que CNE respondeu?

(entrevistada Myrella, representante do MEC, grifo nosso).

[...] organização e entrega dos documentos necessários para fundamentar a construção da Lei nº 14.191/2021 foram ações estratégicas realizadas com base no argumento central de assegurar os direitos da comunidade surda. **A FENEIS desempenhou um papel indispensável nesse processo ao articular a necessidade de posicionar tais demandas dentro do âmbito legal**, reconhecendo a importância de uma lei federal que garantisse a educação bilíngue para surdos.

(entrevistada Yasmim, representante do MEC).

As duas entrevistadas, Luiza e Myrella, contam, em seus relatos, o momento em que a FENEIS decide propor a inserção da modalidade de educação bilíngue na LDB:

[...] a FENEIS optou **por propor a inclusão da modalidade de educação bilíngue na LDB**. Após a aprovação do Projeto de Lei, a FENEIS continuou a trabalhar para garantir a implementação das diretrizes junto ao CNE. Atualmente, o grupo de trabalho que integra a Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos, vinculado ao MEC, está organizando documentos que visam orientar a educação bilíngue em diferentes níveis, desde o ensino fundamental até a formação de profissionais e outras áreas relacionadas.”

(entrevistada Luiza, liderança FENEIS, grifo nosso).

[...] Diz [o Conselho Nacional de Educação orientando liderança FINEIS] que precisamos resolver a adicionar principal LDB, onde tem diversas modalidades. Se não tem modalidade de educação bilíngue, retorno para continuar na modalidade de educação especial. Então, Feneis refletiu e decidiu para trabalhar **a acrescentar a modalidade de educação bilíngue na LDB**.

(entrevistada Myrella, representante do MEC, grifo nosso).

A orientação do CNE para incluir a modalidade de educação bilíngue na LDB reflete uma necessidade de reposicionar a educação de surdos dentro do sistema educacional brasileiro, desvinculando-a da educação especial. Essa mudança busca reconhecer a especificidade linguística e cultural da comunidade surda, tratando-a como um grupo linguístico minoritário que requer políticas educacionais próprias, em vez de associá-la exclusivamente a uma abordagem clínico-terapêutica ou de compensação de deficiências (Sá, 2024). Segundo Sá (2024), dadas as lutas encabeçadas pela FENEIS e o cenário político favorável, o desejo da comunidade surda sinalizante por uma educação bilíngue de surdos teve o seu lugar definido recentemente, a partir da separação com a educação especial, por meio do reconhecimento da educação bilíngue de surdos como uma modalidade de educação (Sá, 2024). A inclusão na LDB garante o respaldo legal para que a educação bilíngue seja tratada como uma modalidade autônoma, legitimando a Libras como primeira língua e o português escrito como segunda,

além de assegurar diretrizes claras para a implementação dessa política em todos os níveis de ensino. Dessa forma, evita-se a perpetuação de práticas que marginalizam os surdos.

Em mais um trecho do seu relato, assim como já dito pelo entrevistado Breno, a entrevistada Myrella diz sobre a aprovação do Projeto de Lei:

[...] Assim, **ocorreu o momento de votação e resultou que o projeto da lei foi aprovado**. Todos votaram a “Sim”

(entrevistada Luiza, liderança FENEIS, grifo nosso).

Esse **projeto de lei foi aprovado**, nós trabalhamos para seguir o caminho para conseguir uma diretriz em CNE. Agora, estamos trabalhando, porque estou no grupo de Comissão Nacional de Educação Bilíngue, dentro de MEC, trabalhamos a organizar os documentos para orientar sobre a educação de ensino fundamental até as formações, diversos como esportes também, quando CNE trabalha ao mesmo tempo. CNE aprovou o projeto de educação bilíngue, eu acredito que conseguimos no futuro. No próximo passo, o principal é sua prioridade seja a diretriz, qual não foi aprovada. MEC, CNBS que é um grupo ainda trabalha com os documentos, porque quatro antes, no governo, não tinha [nenhum] nenhuns documentos e apenas explicou oralmente. Nos momentos de hoje, novo governo, queria registrar os documentos fixos para se tornam as orientações para trabalhar no caminho como os próximos passos. Na verdade, momentos de hoje, não têm nenhuns [nenhum] documentos.

(entrevistada Myrella, representante do MEC, grifo nosso).

Nesse contexto, conforme Maher (2007), entre os cursos de ação necessários para o empoderamento de grupos minoritarizados, está a reforma legislativa. A inclusão da modalidade de educação bilíngue na LDB exemplifica como mudanças na legislação são fundamentais para atender às demandas históricas e culturais da comunidade surda, promovendo uma educação mais inclusiva e respeitosa à diversidade. Assim, quanto ao processo de elaboração da Lei nº 14.191/2021, a entrevistada Luiza destaca:

[...] a centralidade da atuação da comunidade surda na reivindicação por uma educação que respeite e valorize sua identidade linguística e cultural. A mobilização empreendida pela FENEIS, articulada com o diálogo estabelecido junto ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e a elaboração de diretrizes específicas, **evidencia que a reforma legislativa constitui uma estratégia indispensável** para a legitimação e a implementação de políticas públicas que atendam às necessidades da pessoas surdas.

(entrevistada Luiza, liderança FENEIS).

Nesse sentido, Reis e Lima (2022, p. 767) também concordam que “a aprovação da lei representou um marco significativo, ao estabelecer o ensino bilíngue (Libras e Português) para crianças surdas e surdocegas, assegurando o acesso a uma educação que respeite a diversidade linguística, cultural e identitária dessas pessoas”.

Notou-se, nos relatos dos entrevistados, que sob a liderança de diversos membros, a Feneis estabeleceu contatos com senadores e deputados, defendendo o projeto e explicando sua importância para a educação de surdos. Durante a pandemia, a utilização de videoconferências

e redes sociais facilitou o contato direto com políticos, permitindo uma mobilização eficaz e maior pressão pela aprovação do projeto. A comunidade surda, por meio das redes sociais, conseguiu cobrar senadores e deputados, destacando a urgência e a relevância do projeto. Políticos como o Senador Flávio Arns tiveram um papel crucial, demonstrando sensibilidade à causa e atuando como intermediários entre a comunidade surda e outros senadores. O processo de explicação e convencimento sobre a importância da educação bilíngue de surdos foi determinante para o avanço do projeto.

A entrevistada Myrella destaca também que, ao longo do tempo, a comunidade surda, por meio de organizações como a Feneis, tem se mobilizado para garantir a inclusão educacional de surdos e o reconhecimento da Libras como língua oficial. Esse movimento foi essencial para a formulação de políticas públicas que atendem às necessidades educacionais específicas da comunidade surda. Em 2020, a Feneis desempenhou um papel fundamental ao retomar projetos e propostas que estavam engavetados, como o que visava à inclusão da educação bilíngue para surdos na LDB.

Dessa forma, a relevância da FENEIS se torna evidente ao observar que, sem sua atuação organizada e sistemática, as associações locais, por mais mobilizadas que estivessem, não teriam alcançado êxito na luta pelos direitos da comunidade surda. A manutenção da FENEIS é, portanto, fundamental para a continuidade da elaboração e implementação de políticas públicas que assegurem esses direitos.

Observou-se que, sem a presença de uma entidade nacional como a FENEIS, as lutas das associações locais poderiam se fragmentar, comprometendo a eficácia das reivindicações. Portanto, a manutenção e o fortalecimento de instituições como a FENEIS são cruciais para garantir a continuidade de iniciativas que assegurem os direitos linguísticos e educacionais da comunidade surda, ampliando o alcance e a efetividade das políticas públicas no Brasil.

Por fim, notou-se que a Feneis desempenhou um papel articulador ao conectar a comunidade surda com atores políticos relevantes, utilizando estratégias adaptadas ao contexto da pandemia, como o uso de tecnologias digitais.

O entrevistado Breno ainda explica em seu relato como se buscou fundamentar, academicamente e politicamente, a elaboração e aprovação da Lei:

Foi o próprio grupo de surdos em Brasília, tinha 45 nomes e não posso revelar. Esses têm mais conhecimentos e experiências. Eles já foram professores de ensino superior e foram realizar os argumentados sobre a educação bilíngue. Eu era professor de História, mas as propostas aprofundadas da forma acadêmica, por isso, não sou acadêmico. Alguns foram selecionados que têm experiências e também o local de Brasília, tem experiências e testemunhas de educação bilíngue, na regional Taguatinga - DF, aquela mulher ouvinte que é fluente em Libras; organizou e verificou o documento, conclui e entregou-o. O documento foi verificado certo que tem objetivo de educação bilíngue de surdos.

(entrevistado Breno, liderança FENEIS).

Em se tratando de desafios envolvidos na aprovação da Lei nº 14.191/2021, o entrevistado Breno relata:

Na política, há membros que opõem e não aceitam a ideia da proposta, porque acreditavam que a existência da **LBI – Lei Brasileira da Inclusão, mas isso não serve para a modalidade da educação bilíngue**. Esse documento só tem poucas palavras de educação bilíngue

Por outro lado, **quem discordam são os inclusivistas**, quem entendeu que o projeto serve para a construção das estruturas da escola bilíngue de surdos, mas não é.

(entrevistado Breno, liderança da Feneis, grifo nosso).

Os **inclusivistas não aceitavam**, mas a comunidade surda tentou explicar para eles, educação bilíngue não é segregação até eles compreenderam. **Assim, os políticos a favor da escola inclusiva**, visaram que os surdos eram inferiores. Nós trabalhamos na luta demais, isso não é fácil e nós ficamos atentos nisso. Os surdos precisam juntar, eu sou único na luta? É impossível.

(entrevistado Breno, liderança da Feneis, grifo nosso).

O relato do entrevistado Breno não só revela os desafios enfrentados na aprovação da Lei nº 14.191/2021, mas também a importância de superar a resistência e as concepções errôneas que ainda persistem sobre a educação bilíngue. Os inclusivistas acreditaram que os surdos podem utilizar as duas línguas ao mesmo tempo: Libras e Língua Portuguesa para oralizar, que se trata de vontade. Nesse sentido Breno relata que:

A inclusão é importante para a sociedade e o padrão. O problema é que os inclusivistas mandaram muito, mas não conheceram muito o conceito de educação bilíngue de surdos por falta de informações e de orientações, isso é problema realizado no Brasil.

(entrevistado Breno, liderança da Feneis).

O entrevistado Breno ainda acrescenta outros desafios relacionados aos ouvintes:

Todos os surdos são meus e **os argumentos são próprios dos ouvintes, nós discordamos** e eles não conheceram, **pois utilizam a palavra de escola inclusiva é boa para qualquer sociedade**, mas eles são cegos e podem ser que **eles não sabem que os surdos matriculados na escola inclusiva têm problema**. Agora, eles veem como os indígenas sofrem pela barreira por mais de 500 anos.
(entrevistado Breno, liderança da Feneis, grifo nosso)

[...] **mas tem alguns ouvintes** fizeram [comportamentos inadequados], **provocaram e conflitaram**, porque os surdos ficaram quietos e deixaram para lá, mas isso não pode acontecer e a gente precisa vigiar o processo de política educacional. [...]

(entrevistado Breno, liderança da Feneis, grifo nosso).

3.2.2 Impressões que o movimento surdo tem sobre a Lei nº 14.191/2021

Em se tratando das **impressões que o movimento surdo tem sobre a Lei nº 14.191/2021**, inicia-se pelo relato da entrevistada Luiza:

Na verdade, até momentos de hoje, eu observei e percebi que algumas comunidades surdas realizaram as mudanças através de propostas de LDB de educação bilíngue. Foi começo de mudanças em alguns estados, criaram as escolas bilíngues, por exemplo de estado Tocantins, na cidade Palmas já tem uma escola bilíngue de surdos. E estado de Maranhão também fundou. E... alguns estados fundaram [...], [como] Minas Gerais já criaram os documentos de diretrizes abordados em apenas estado. Conseguimos perceber e acompanhamos LDB que realizou as mudanças. Lembro que o estado Tocantins criou a secretária... não, desculpe, não é secretária, é coordenação da diretoria da gestão de educação bilíngue de surdos, está interno de secretária de educação de lá

(entrevistada Luiza, liderança FENEIS).

Nota-se que a entrevistada Luiza tem impressões sobre as mudanças significativas que a promulgação da Lei nº 14.191/2021 tem provocado em alguns estados do Brasil.

Em seguida o entrevistado Breno relata como a comunidade surda percebeu a importância da Lei nº 14.191/2021 para a vida deles:

No passado, eu e os surdos conversamos e um deles me perguntou: “a lei serve para quê?” e eu perguntei: “Você conheceu a lei de trabalho?”. O surdo respondeu que sim. Eu perguntei: “Onde está lei de trabalho?”. O surdo não sabe respondeu. Eu respondi que era CLT e ele não têm conhecimento sobre isso. Por isso, os surdos não receberam as informações e eles acostumam expressar em Libras, mas faltava de legislação sobre direito de sua língua natural. A área de saúde tem legislação até diversas áreas possuem essas legislações. **Assim, os surdos já entenderam o significado de lei.** Anos seguintes, não ficou completamente por 100%, era poucos, grupo dos acadêmicos precisavam falar de lei e de decreto. **Atualmente, todos acompanham a LDB e Lei nº 14.191, leram esse documento.** Só esse documento? Não, **leram as outras legislações para ser buscadas, como federais, estaduais e municipais**, para resolver a ganhar. Se pedir algo e não conseguiu, pega a lei para quem recusou, leu e aceitou. É ponto final.

(entrevistado Breno, liderança FENEIS, grifo nosso).

O relato de entrevistado Breno, membro da liderança da FENEIS, revela uma perspectiva interessante sobre o processo de conscientização e o uso das leis pela comunidade surda como instrumento de luta. Inicialmente, entrevistado Breno relata uma experiência em que um surdo, ao questionar a função das leis, demonstrou um desconhecimento básico sobre a legislação, até mesmo sobre a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), evidenciando uma falta de acesso à informação legal. Esse desconhecimento, no entanto, não é exclusivo de uma única pessoa, mas reflete uma realidade mais ampla da comunidade surda, que, até recentemente, não tinha acesso integral às normas que regem seus direitos, especialmente no que tange à sua língua natural, a Libras.

Ao longo do tempo, no entanto, houve uma mudança significativa, conforme o entrevistado Breno descreve. A comunidade surda passou a se apropriar de leis fundamentais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e a Lei nº 14.191/2021, e a utilizá-las

como base para garantir seus direitos. Além disso, entrevistado Breno destaca a importância do conhecimento e da leitura das legislações federais, estaduais e municipais, tornando-se claro que a apropriação da legislação é vista como uma forma de empoderamento. Isso reforça a ideia de que as leis não são apenas um conjunto de normas abstratas, mas ferramentas práticas para a defesa dos direitos da comunidade surda, especialmente no contexto educacional e social.

Essa reflexão se alinha, novamente, com a teoria apresentada por Maher (2007, p. 3, 4), que argumenta que "sem que o entorno aprenda a respeitar e a conviver com diferentes manifestações linguísticas e culturais", mesmo que fortificados do ponto de vista político e jurídico, grupos minoritarizados não conseguirão exercer sua cidadania. Pois, além de contribuir para a politização dos deslocados forçados, é preciso estender esse ensinamento para a comunidade que está ao entorno desse aluno, para que haja avanços na maneira como são tratados, ou seja, que a sociedade como um todo passe a respeitá-lo (e não apenas tolerá-lo). A fala do entrevistado Breno pode ser vista como um reflexo da teoria de Maher (2007), uma vez que a conscientização sobre os direitos legais e a sua aplicação prática não apenas fortalece a comunidade surda, mas também a posiciona de maneira mais ativa na sociedade.

O entrevistado Breno demonstra a sua percepção em como o movimento conseguiu um avanço tão importante nas políticas linguísticas:

[...] Por um lado, teve sorte, pois há encontro através de videoconferências a devido de pandemia de Covid. Nessa forma de interação na videoconferência, nós interagimos e explicamos sobre a descrição de projeto de lei sobre a educação bilíngue [...]. O objetivo de educação bilíngue é que a política educacional dessa modalidade a ser inserida na LDB, qual descreve a lei de base que para que precisa leitura desse documento de educação bilíngue a comparar as outras modalidades para relacionar entre si, isso é importante para aborda a área própria de surdos. Havia argumentos e interação, porque a Feneis é responsável de política educacional, também convênios e convocaram-nos para compreender o processo de política educacional. E também o grupo de acadêmicos, incluiu os ouvintes que têm experiências e conhecimentos sobre ensino de Libras, foram convocados para argumentar as propostas sobre a educação bilíngue de surdos e eles conseguiram.

(entrevistado Breno, liderança FENEIS).

[...] o projeto serve para a construção das estruturas da escola bilíngue de surdos, mas não é. É servido para ser modalidade de educação. Qualquer momento para fundar a escola bilíngue, pode seguir o documento de LDB para garantir, para os surdos vão para escola e interagir em língua de sinais. Mas nós surdos comunicamos em Libras e precisamos seguir a educação bilíngue na LDB. Quando precisamos de algo sobre educação bilíngue, precisamos entregar a lei para MEC e também os fiscais da justiça revisar a lei e foi aprovada. No processo seguinte, nós torcemos para que o documento não seja vetado e não há nenhum veto. O projeto da lei fica 100% e nós ficamos aliviados.

(entrevistado Breno, liderança FENEIS).

Primeiro, nós conseguimos a aprovação da nossa bandeira, primeiro passo é lei de Libras, que é primeira lei federal da comunidade surda, por isso a educação aceita essa língua de sinais. Assim, o segundo passo é Decreto nº 5.626 foi aprovado e serve para graduações e formações de professores de Libras, pedagogos e outros para garantir. Se a Lei de Libras não existisse, nós fracassamos. Por isso, a Lei de Libras, 10.436 de 2002. A luta continua e falou que a lei já estava concluída, mas não era. Faltava mais para ampliar o

decreto, porque tem regulamento de formações de profissional de tradutor e interprete de Libras. Assim, agora, faltava LDB, a gente continua luta até conseguir a Lei 14.191, totaliza as três legislações. Essa LDB é eterna até morte.

(entrevistado Breno, liderança FENEIS).

A fala do entrevistado Breno, liderança da FENEIS, destaca a trajetória de conquista e a contínua luta da comunidade surda em torno do reconhecimento e da efetivação de seus direitos, especialmente no que diz respeito à Lei de Libras e sua aplicação. O entrevistado aponta que a aprovação da Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como língua oficial da comunidade surda, foi um marco fundamental. Com essa conquista, o reconhecimento oficial da língua de sinais permitiu o início da aceitação dessa língua no sistema educacional. O passo seguinte foi a aprovação do Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a formação de professores de Libras, tradutores e intérpretes, estabelecendo um caminho para garantir o ensino e o uso da língua de sinais.

No entanto, o entrevistado Breno também menciona que, apesar dessas conquistas, a luta não terminou. A Lei de Libras, apesar de ser uma vitória importante, não era suficiente por si só. Faltava mais, como a regulamentação da formação dos profissionais que atuam com Libras e, finalmente, a implementação de uma legislação como a Lei nº 14.191/2021, que consolidaria as três legislações principais para a educação e o reconhecimento da língua de sinais. Isso reflete uma visão de que a luta pela plena efetivação dos direitos da comunidade surda é contínua e que, mesmo com vitórias, o processo de ampliação e concretização das políticas públicas ainda não está completamente concluído.

Tal fala do entrevistado Breno vai ao encontro do que Fernandes e Moreira (2014, p. 59) afirmam de que “esse é um cenário social ‘que liberta a língua, mas não cria espaços efetivos para seu uso e desenvolvimento’”, visto que, por mais que a política linguística, explícita da Lei de Libras, do ano de 2002, liberte a LS, não há ações efetivas suficientes, políticas linguísticas, que verdadeiramente assegurem o cumprimento da lei. Os autores apontam que, apesar de a Lei de Libras de 2002 ter reconhecido a LS e ter, formalmente, assegurado sua utilização, o sistema educacional e as demais esferas da sociedade ainda precisam de ações políticas eficazes que assegurem o uso e desenvolvimento contínuo da LS.

Ao mencionar a Lei Brasileira de Inclusão, a LBI, uma conquista que também reforça a luta da comunidade surda, fica claro qual a impressão que o movimento surdo tem da Educação Bilíngue e, conseqüentemente, da Lei nº 14.191/2021. Segundo o entrevistado Breno:

[...] Na política, há membros que opõem e não aceitam a ideia da proposta, porque acreditavam que a existência da **LBI – Lei Brasileira da Inclusão, mas isso não serve para a modalidade da educação**

bilíngue. Esse documento só tem poucas palavras de educação bilíngue, onde está a descrição dessa modalidade? **Na LDB tem essa descrição pronta para garantir.** Assim, o processo de votação, há discussão de membros políticos a respeito de educação bilíngue de surdos. Fui me posicionar para o discurso sobre o conhecimento e a experiência na educação de surdos, além disso, os outros quatro representantes também foram selecionados para posicionar para dar o discurso, como Mariana Campos, Marisa Lima, Flaviane Reis, o advogado Bruno e convidados. O superior de constituição foi participar para discussão com os outros aborda em projeto da lei até foi aprovado. Em seguinte processo, o projeto da lei foi para Câmara, os deputados federais eram bem difíceis e totalizam 514, isso era um grande desafio. Os representantes foram entrar em contato com os políticos para favorecer o projeto da lei, explicaram que a educação bilíngue não era segregação e a educação bilíngue era um ambiente onde as crianças surdas integram a língua de sinais e se apropria. Quando eles avançaram os níveis escolares, podem passar para estudar na escola inclusiva. Alguns alunos surdos que se matriculam na escola inclusiva, podem sofrer na barreira de comunicação. Como as crianças surdas adquirem a língua de sinais?

(Breno, liderança da Feneis, grifo nosso).

Observa-se que o entrevistado Breno aborda um ponto crucial no debate sobre a educação bilíngue para surdos, destacando tanto os desafios quanto os avanços na luta pela efetivação dessa modalidade educacional no Brasil. Ele menciona as dificuldades enfrentadas na política, com membros que se opunham ao conceito de educação bilíngue para surdos, acreditando que a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) seria suficiente para garantir os direitos educacionais dos surdos. No entanto, o entrevistado Breno pontua que a LBI não contempla de forma adequada a modalidade da educação bilíngue, que é essencial para o aprendizado das crianças surdas, pois reconhece a Libras como sua primeira língua.

Além disso, o entrevistado Breno descreve a mobilização de líderes, como Mariana Campos, Marisa Lima, Flaviane Reis, o advogado Bruno e outros representantes, que participaram ativamente das discussões e da aprovação do Projeto de Lei que resultou na criação da Lei nº 14.191/2021. A resistência política que encontraram na Câmara dos Deputados, com a dificuldade de alcançar o consenso necessário para a aprovação do Projeto, revela um cenário desafiador, especialmente em um contexto onde a compreensão da importância da educação bilíngue ainda é limitada.

A análise dessa fala do entrevistado Breno, à luz dos trabalhos de Fernandes (2011) e de Peluso e Lodi (2023), revela a resistência à educação bilíngue que, segundo os autores, se dá pela falta de compreensão das culturas surdas e pela visão equivocada de que a língua de sinais é inferior ao português. Segundo esses autores, a resistência à educação bilíngue existe, pois as pessoas não compreendem completamente as culturas surdas e, portanto, podem não reconhecer a importância da Libras como primeira língua para os surdos, o que reflete uma falta de compreensão da cultura surda e perpetua estereótipos negativos sobre os surdos e a língua de sinais, podendo levar à resistência em aceitar a Libras como língua principal de instrução (Fernandes, 2011; Peluso; Lodi, 2023).

Alguns podem considerar a língua de sinais como inferior ao português, o que prejudica a adoção da educação bilíngue, o que reflete a oposição entre as abordagens de educação bilíngue e a educação inclusiva, como o entrevistado Breno aponta. A educação bilíngue oferece um ambiente no qual a língua de sinais é reconhecida como fundamental para a comunicação e o aprendizado dos surdos, e é apenas quando os surdos atingem um nível avançado de competência em Libras que podem, de fato, integrar-se a escolas inclusivas sem enfrentar barreiras de comunicação.

Por fim, a entrevistada Yasmim, como uma apoiadora do movimento surdo, já que também é surda, traz uma percepção importante da necessidade de um Decreto para a Lei nº 14.191/2021:

É importante criar as diretrizes para usar para fortalecer para criar os decretos ou lei. O segundo é importante para criar o programa ... aquelas escolas militares já têm lei para garantir. Mas aquele programa que eu tentei criar os programas de escolas bilíngues. Tem decretos prontos também e só inaugura. Ahh isso dá muito trabalho por causa de investimento. O primeiro é que você conseguiu o investimento, o segundo é que você sabe entrar nos contatos e planejamentos, mas o primeiro deixa parado? Não, já começa quer a escola bilíngue. Tem contatos de famílias de surdos onde ver se vão levar para o local da escola, isso me ajuda para admitir os alunos lá. Fiz os contatos para realizar a parceria e recebi a verba de investimento. O projeto já está avançado. Eu fiquei parada para focar só uma coisa? Não. Eu fiz as estratégias para conseguir avançar para frente. Então, fiz os contatos, parece que tem mais 13 escolas bilíngues no Brasil, isso foi triste. O programa está pronto, o decreto já está pronto. É importante para validar todos programas, decretos e diretrizes. É importante para garantir.

(entrevistada Yasmim, representante do MEC).

A fala da entrevistada Yasmim reflete a luta constante e os desafios enfrentados pelos defensores da educação bilíngue para surdos no Brasil, destacando a importância de um Decreto para a Lei nº 14.191/2021, que regulamente a educação bilíngue para surdos. Ela enfatiza a necessidade de criar diretrizes e programas específicos para garantir a implementação efetiva da educação bilíngue nas escolas, principalmente as escolas bilíngues já existentes e as novas que precisam ser fundadas. A entrevistada observa que, embora o programa e os decretos estejam prontos, há um processo demorado e complexo para colocar tudo em prática, envolvendo o investimento financeiro, a construção de parcerias, e a mobilização das famílias de surdos para garantir a matrícula dos alunos. Yasmim esclareceu, via mensagem eletrônica, que o programa e os decretos, de que ela fala na entrevista, são relacionados à Escola Bilíngue de Surdos, que já estavam prontos na época em que ela atuou na Diretoria, os quais não foram lançados devido à exoneração do responsável, estando apenas pendente a assinatura do presidente da época. Esse Programa foi desenvolvido com base no modelo da Escola Militar, adaptado para a educação de surdos, denominado Programa Nacional de Escola Bilíngue de

Surdos (PNE-BS). Juntamente com esse Programa, estava previsto o lançamento de um decreto para formalizá-lo, além da criação do livro didático específico para surdos, dentro do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). As diretrizes de educação para surdos, que estavam finalizadas no CNE, também não foram lançadas. Por último, Yasmim diz que espera que, com a chegada de um novo gestor, esses processos possam avançar e ser implementados.

A entrevistada Yasmim também menciona a dificuldade de avançar, com apenas 13 escolas bilíngues no Brasil (dados levantados no período de atuação no INEP), e que mesmo com programas e decretos promulgados, destacou que estratégias são necessárias para avançar no processo. Ao analisar a fala da entrevistada Yasmim e relacioná-la com a reflexão apresentada por Reis e Lima (2022), que discutem os desafios da implementação da Lei nº 14.191/2021, fica claro que a entrevistada reflete sobre os mesmos obstáculos mencionados pelos autores. Reis e Lima (2022) discutem os aspectos práticos da implementação dessa Lei, destacando os desafios enfrentados tanto pelos educadores quanto pelos alunos surdos, como a falta de preparo dos professores, de recursos financeiros e de materiais adequados. A entrevistada menciona que, apesar de o programa estar pronto e os decretos prontos, o que falta é a execução, que envolve a superação de questões práticas, como o financiamento e a parceria com as famílias.

Desse modo, Reis e Lima (2022) também complementa a fala da entrevistada Yasmim ao destacarem que a implementação eficaz de leis e programas depende de uma série de fatores práticos que precisam ser resolvidos. A entrevistada aborda a necessidade de validar programas, decretos e diretrizes, algo que está diretamente ligado à superação dos desafios citados pelos autores.

3.2.3 Mudanças que a Lei nº 14.191/2021 introduz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Referindo às **mudanças que a Lei nº 14.191/2021 introduz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**, a perspectiva da entrevistada Luiza é de que a LDB tem sido muito útil, especialmente quando comparada aos contextos anteriores de criação de leis, como a Lei de Libras, o Decreto nº 5.626, a LBI, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) e a Declaração de Salamanca. Mas a LDB ainda precisa influenciar as mudanças no Decreto nº 5.626, pois este está incompleto e apresenta muitas falhas. São necessárias modificações para adequá-lo às novas demandas, conforme conta a entrevistada Luiza, em seu relato:

Minha perspectiva apresenta que LDB ajuda muito, porque anteriores contextos de criação de leis, por exemplo de Lei de Libras, Decreto, LBI – Lei Brasileira de Inclusão, Convenção da ONU, Declaração de Salamanca. Esse WDF faz parte da ONU por causa de convenção. Esses documentos ajudam a realizar as mudanças como obrigação **retira de parte de modalidade de Educação Especial e reconheceu a comunidade surda significa que é grupo linguístico e não visão da comunidade surda como “deficientes”, parece que receberam os tratamentos e precisavam estudar na educação especial.** Eu não quero isso e sim as mudanças da visão da comunidade linguística onde comunica a língua de sinais quanto mesmos níveis linguísticos de línguas orais. Teríamos diretrizes, currículos escolares, materiais didáticos, estruturas, sistemas, por causa de importância de garantia de modalidade de educação regular no sistema de Libras como L1 e de Língua Portuguesa escrita como L2. **Mas o que LDB precisa? Precisa de influenciar a realizar as mudanças no documento Decreto nº 5.626, porque esse decreto está faltando muito e tem muitas falhas; e precisa fazer as mudanças.**

[...] A Feneis já entregou um novo projeto sobre o Decreto 5.626, e lembro que isso ocorreu por volta de 2023. A Feneis fez a proposta e está aguardando as modificações. O processo está demorando e ainda não foi resolvido. O Decreto nº 5.626 precisa de mudanças, como a implementação da banca de avaliação e a **formação de pedagogos bilíngues** de nível superior; ainda há muitos pontos a serem ajustados.

(entrevistada Luiza, liderança da Feneis, grifo nosso).

No primeiro trecho destacado, é possível inferir que, ao inserir a educação bilíngue na LDB, há o reconhecimento da comunidade surda como um grupo linguístico minoritário, ou seja, afasta-se da visão dos surdos como deficientes para se adotar uma visão pautada na diferença linguística e cultural. Conforme Campello e Rezende (2014, p. 88):

Somos uma minoria linguística na luta pela preservação da língua de sinais e sua instituição como língua de instrução em nossa educação; não queremos a educação inclusiva como é preconizada, e muito menos a educação especial, queremos uma educação linguística, uma política linguística traçada pelo nosso ‘ser surdo’.

Em meio ao contexto evidenciado pela entrevistada Luiza, Reis e Lima (2022, p. 767) também concordam que “a aprovação da lei representou um marco significativo, ao estabelecer o ensino bilíngue (Libras e Português) para crianças surdas e surdocegas, assegurando o acesso a uma educação que respeite a diversidade linguística, cultural e identitária dessas pessoas”. Nesse sentido, a comunidade surda entende que a Lei nº 14.191/2021 ratifica o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária dos estudantes surdos, surdocegos e com deficiência auditiva sinalizantes.

Segundo Reis e Lima (2022), a Lei nº 14.191/2021 representa um marco para a educação de surdos, reconhecendo formalmente a necessidade de um ensino que respeite as especificidades linguísticas e culturais dessa população. Isso se alinha com a necessidade de mudanças apontadas para o Decreto nº 5.626/2005, que ainda não responde adequadamente a determinadas demandas, especialmente no que diz respeito à formação de pedagogos bilíngues e à criação de espaços de avaliação especializados. Nesse sentido, a visão da entrevistada Luiza, ao enfatizar a relevância da LDB, aponta que, embora avanços tenham sido feitos, como a

criação de leis, como a Lei de Libras e a LBI, ainda há deficiências significativas no âmbito legislativo que impactam diretamente a educação bilíngue para surdos e uma dessas são as falhas no Decreto 5.626/2005. Também sobre o Decreto nº 5.626, a entrevistada Luiza destaca ainda que há uma lacuna persistente em sua implementação, especialmente no que diz respeito à formação de pedagogos bilíngue. A proposta de revisão, que ainda aguarda aprovação, reflete a necessidade de ajustes para garantir que o Decreto atenda às novas demandas educacionais e sociais da comunidade surda. Assim, infere-se, a partir da fala da entrevistada Luiza que, devido às falhas no Decreto, a Lei de Educação Bilíngue precisava ser aprovada para deixar alguns pontos claros.

Ainda no tocante às mudanças que a Lei nº 14.191/2021 introduz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o entrevistado Breno traz as seguintes percepções:

[...] vi que a missão de educação bilíngue está completa e seguiu o caminho. Quero saber como estão os profissionais e as estruturas faz parte de responsabilidade dos pedagogos, como organização de BNCC, prática pedagógicas e muitos outros. Além disso, os surdos precisam estudar e conhecer essa área e os ouvintes já tinham conhecimentos sobre a educação bilíngue, mas não é.

Pois está faltando algo como BNCC, currículo escolar e outros. No passado, tinha educação especial pronto. E educação bilíngue, precisa realizar as missões como currículo escolar, BNCC e outros.

(entrevistado Breno, liderança da Feneis)

Nota-se que o entrevistado Breno destaca a responsabilidade dos profissionais e das estruturas escolares, o que inclui a atuação dos pedagogos em tarefas como a organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as práticas pedagógicas e outras ações relacionadas. Tal responsabilidade destacada pelo entrevistado Breno, reforça a importância de uma abordagem estruturada para a educação bilíngue.

3.2.4 Compreensão de que forma a Lei nº 14.191/2021 se aproxima ou se afasta da política da inclusão em escolas comuns

No tocante à **compreensão e que forma a Lei nº 14.191/2021 se aproxima ou se afasta da política da inclusão em escolas comuns**, a entrevistada Luiza relata:

Na minha perspectiva, Lei nº 14.191/2021, de Educação Bilíngue de Surdos, completa na LDB, liga com as escolas comuns. E... Depende de precisa de demandas, precisa ser maior. Por exemplo, o grupo de escola inclusiva pensou quando a Lei 14.191 na LDB foi aprovada, significou que a escola bilíngue era segregação, LDB não combinou; isso é consciência e perspectiva dos inclusivistas, eu falei isso. Eles discordaram de mim e disseram que precisavam de implantar a educação bilíngue nas escolas comuns,

isso significa que contrata um tradutor e intérprete de Libras, coloca a interação entre surdos e ouvintes; isso considerou como escola bilíngue, mas nossa perspectiva mostrou que não era.

Os inclusivistas resistiram que precisa de educação bilíngue nas escolas comuns, ter tradutor e intérprete de Libras na sala era importante e se torna a união entre surdos e ouvintes.

(entrevistada Luiza, liderança da Feneis).

Na abordagem defendida por Luiza, a Lei busca assegurar que a educação de surdos seja conduzida de forma a respeitar as particularidades culturais e linguísticas dessa comunidade, propondo um modelo bilíngue em que a Libras é a L1. Esse modelo visa atender às necessidades dos surdos de maneira mais inclusiva em relação à sua identidade, ao promover uma educação que, além de ensinar conteúdos, valoriza a cultura surda e sua língua materna.

Em contraste, a proposta inclusivista, que visa a inclusão dos surdos em escolas comuns com o apoio de intérpretes, não considera de forma adequada as necessidades específicas da comunidade surda, como a preservação de sua língua e cultura. A ideia de que os surdos devem se adaptar ao ambiente escolar comum e aprender o português como L2, em vez de utilizar a Libras como língua principal, não leva em conta as particularidades do aprendizado da língua pelos surdos e pode resultar em exclusões dentro do próprio sistema educacional. Além disto, em geral, nas escolas inclusivas os surdos “aprendem” o português com metodologias de ensino de L1, e não como L2.

A educação de surdos, na visão de Luiza, não pode ser reduzida a uma simples escolha entre escolas regulares com intérpretes ou escolas bilíngues. Para a comunidade surda, a escola bilíngue é essencial, pois oferece um ambiente de aprendizado baseado em sua língua e cultura natural, sem a necessidade de adaptações que frequentemente minimizam ou ignoram a importância de sua identidade linguística. A Lei nº 14.191/2021, ao estabelecer a criação de classes bilíngues nas escolas inclusivas, tenta equilibrar essas duas perspectivas, reconhecendo a relevância de um ensino que valorize a língua e a cultura surdas, ao mesmo tempo em que respeita o princípio da inclusão. Nesse contexto, a entrevistada Luiza conta:

Eu falei que a escola bilíngue de surdos significa que é aprender de verdade, é inclusão verdadeira, aprender faz sentir bem e comunicar em língua de instrução, interação, é acessível por 100%. Isso faz os alunos surdos [sentirem conforto linguístico] em língua de sinais, isso não é segregação. Eu discuti muito com os inclusivistas e suas consciência de política de educação inclusiva é difícil, por isso, eu expliquei para eles que LDB é perfil de quê? São alunos surdos, professores bilíngues, professores surdos, mas os inclusivistas perguntaram se como os alunos surdos eram considerados como pessoas com deficiência e eram matriculados no AEE? Eu falei que não era isso, no meu grupo que tem LDB, dá para fazer a estratégia de colocar os alunos que têm perfil, por exemplo de surdo fluente em Libras numa sala junto com os outros surdos.

(entrevistada Luiza, liderança da Feneis).

A entrevistada Luiza também compreende que os inclusivistas resistem à ideia de que a educação bilíngue é necessária nas escolas comuns, argumentando que a presença de tradutores e intérpretes de Libras nas salas de aula seria suficiente, promovendo a união entre surdos e ouvintes. No entanto, a entrevistada Luiza afirma que essa não é uma solução ideal, e que a educação bilíngue não configura segregação. A educação bilíngue de surdos, na visão da entrevistada Luiza, significa um aprendizado genuíno, uma verdadeira inclusão, onde o aluno se sente confortável e pode se comunicar plenamente na língua de instrução. Nesse contexto, a interação é facilitada, a educação é plenamente acessível, e os alunos surdos se sentem linguística e culturalmente seguros ao utilizar a língua de instrução. Isso, longe de ser segregação, representa uma inclusão efetiva.

De acordo com Fernandes e Moreira (2014), Peluso e Lodi (2023), a resistência à educação bilíngue persiste, em grande parte, pela falta de compreensão sobre as culturas surdas, o que leva muitos a não reconhecerem a Libras como língua principal para a instrução dos surdos. Esse desconhecimento da cultura surda pode resultar na perpetuação de estereótipos negativos e na ideia de que a língua de sinais é inferior ao português, o que dificulta a adoção da educação bilíngue. E isso é exatamente o que ocorre com os inclusivistas, relatado pela entrevistada Luiza.

A entrevistada Yasmim compreende que a Lei nº 14.191/2021 se afasta da perspectiva inclusivista de ‘normalizar’ os surdos no modelo educacional predominantemente ouvinte, ao garantir a valorização de sua língua e cultura, reconhecendo a educação bilíngue como um direito fundamental e necessário para o pleno desenvolvimento educacional e social dos surdos.

Quando perguntado sobre de que forma a Lei nº 14.191/2021 se aproxima ou se afasta da política da inclusão em escolas comuns, o entrevistado Breno, relata:

Primeiro, antes, eu encontrei com os membros de *WFD* e compartilhamos [informações], eles me disseram que a inclusão é a inclusão da sociedade para padronizar. Segundo [*WFD*] a inclusão das pessoas com deficiência tem regulamentos, um dos caminhos próprios dos surdos que têm acesso em Libras.

Outro lado, o grupo de pessoas com deficiências físicas têm a descrição de inclusão social para respeitar eles, a gente precisa ler principal a convenção para a gente seguir. Essa convenção foi criada pela ONU, feito pelos mesmos membros surdos de *WDF*, que provaram que a língua de sinais faz parte de cultura surda, precisa ser respeitada e não pode mexer o regulamento. Aqui no Brasil, a política pensa em apenas a escola inclusiva e entenderam mal.

(entrevistado Breno, liderança da Feneis).

Por isso, os ouvintes se reuniram e aprovam as propostas de escola inclusiva para ter igualdade na sociedade, mas eu vejo que isso não é realidade e isso dá trabalho. Eu sou inserido dentro de escola inclusiva, participei no grupo da Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, fiz as observações em processos de inclusão em cada regional.

Hoje, eu percebo que eles respeitam nos momentos de hoje de que anos anteriores, é diferença, em qual discutimos muito antes. Hoje, há regulamentos sobre a inclusão de pessoas com deficiência estão completos. Mas a área própria de surdos, sua cultura e sua língua, pode escolher uma escola bilíngue ou uma escola inclusiva, pode ser ambos? É vontade de escolher um dos dois.

(entrevistado Breno, liderança da Feneis).

O entrevistado Breno evidencia um descompasso entre a visão da *WFD* e a implementação da política de inclusão no Brasil, ressaltando que a inclusão defendida pela ONU busca garantir os direitos culturais e linguísticos dos surdos, reconhecendo a Libras como parte essencial dessa identidade. Contudo, ele critica a maneira como essa perspectiva foi traduzida no contexto brasileiro, onde a política inclusiva é frequentemente interpretada de forma homogênea, ignorando as particularidades da comunidade surda. Essa interpretação equivocada resultou em um foco exclusivo na escola inclusiva, que desconsidera a opção por escolas bilíngues, comprometendo o pleno exercício do direito de escolha e a valorização da cultura surda.

Em outro trecho, o entrevistado Breno traz a questão de discordância entre surdos e ouvintes inclusivistas:

[...] Não pode ser só própria escola inclusiva apenas, falta de política educacional e precisamos explicar que os ouvintes não compreenderam o que os surdos precisam. **Há discordâncias e falta de comunicação.** Nos momentos de hoje, encontrei com os membros que favorecem a inclusão, me elogiaram e nós compartilhamos bem. Nas escolas inclusivas atendem os alunos surdos oralizados e implantados e nós interagimos bem, eles entenderam em minha visão que os surdos têm direito de comunicar em Libras. Eles acreditaram que os surdos podem utilizar as duas línguas ao mesmo tempo: Libras e Língua Portuguesa para oralizar, isso é vontade. **A inclusão é importante para a sociedade e o padrão. O problema é que os inclusivistas mandaram muito, mas não conheceram muito o conceito de educação bilíngue de surdos por falta de informações e de orientações, isso é problema realizado no Brasil.**

(entrevistado Breno, liderança da Feneis, grifo nosso)

Nos trecho de sua entrevista, a entrevistada Luiza corrobora com algumas das questões apontadas pelo entrevistado Breno, conforme se observa nos trechos a seguir:

[...] A educação bilíngue nas escolas comuns? **Ter tradutores e intérpretes na escola bilíngue é escola bilíngue de verdade? Não é. Eu expliquei e eles me discordaram, disseram que isso era segregação.** Os inclusivistas entenderam difícil, porque no passado, época de pandemia de coronavírus, já tive grandes discussões com o grupo de Abraça, de associações de surdos oralizados, ... inclusa... não lembro de nome, é grupo forte de inclusivistas em encontro através de videoconferência, uau, que difícil, parece que eu sinto que assemelha a dar uma facada no meu peito. **Os inclusivistas resistiram que precisa de educação bilíngue nas escolas comuns, ter tradutor e intérprete de Libras na sala era importante e se torna a união entre surdos e ouvintes.** Eu digo que isso não era e fiz tentativas de explicar que não era segregação.

(entrevistada Luiza, liderança da Feneis, grifo nosso).

Se o perfil de aluno surdocego, de surdo mais outras deficiências, surdo mais paralisia cerebral (PC), surdo autistas e diversos tipos, dão para serem matriculados na sala de AEEBS (Atendimento Educacional Especializado Bilíngue de Surdos), para utilizam a metodologia para incentivar os alunos surdos com outras deficiências, isso é forma de estratégia.

(entrevistada Luiza, liderança da Feneis).

Nota-se que a perspectiva da entrevistada Luiza sobre a política de escola inclusiva é que ela carece de um entendimento profundo das necessidades específicas dos alunos surdos e com outras deficiências. Na visão da entrevistada, a abordagem inclusiva não pode ser rígida e generalizada, mas deve ser adaptada de forma estratégica, respeitando as particularidades de cada aluno. A entrevistada Luiza menciona que a integração deve considerar, por exemplo, a matrícula de surdos fluentes em Libras em salas específicas, enquanto alunos com múltiplas deficiências devem ser atendidos por metodologias como o AEEBS. A entrevista entende que a inclusão verdadeira exige revisão dos métodos, para que se torne efetiva, respeitando a identidade e as necessidades de cada estudante.

Assim como o entrevistado Breno, a entrevistada Luiza também relata a não convergência de entendimento entre surdos e inclusivistas:

A política da escola inclusiva discorda isso e eu falei que isso dá uma estratégia, não vou tirar AEE que completa BS. Por isso, até momentos de hoje, eu não concordo que a política de escola inclusiva nas escolas comuns. Se tivesse pequenos municípios, dois ou três ou mais alunos surdos matriculados, podemos criar uma classe bilíngue, isso é estratégia, ok. Eu falei sobre isso, depende de demandas. Mas tem um ponto mais claro que sabem, se colocar um tradutor e intérprete na escola comum, isso não considera como educação bilíngue. **Se tivesse dois ou três alunos surdos matriculados na sala, isso também não é educação bilíngue, essa é perspectiva dos inclusivistas que pensaram que sim.** Mas não é minha perspectiva.

(entrevistada Luiza, liderança da Feneis, grifo nosso).

Ainda é importante destacar que a verdadeira educação bilíngue não se resume à presença de um tradutor ou intérprete nas escolas comuns, como muitos acreditam. Essa estrutura não é suficiente para garantir que a educação seja verdadeiramente bilíngue, pois a abordagem requer o respeito e a valorização da língua de sinais como língua de instrução.

A ideia de que a presença de tradutores e intérpretes de Libras nas escolas regulares seja suficiente para garantir a inclusão dos alunos surdos evidencia uma visão limitada sobre o que constitui uma verdadeira educação bilíngue. Para que a educação bilíngue de surdos seja efetiva, não basta a tradução; é necessário um modelo pedagógico que considere a Libras como língua de instrução, criando um ambiente em que as especificidades dos alunos surdos sejam atendidas, suas culturas respeitadas e suas línguas nativas valorizadas.

Há ainda que destacar o relato da entrevistada Myrella, em que é possível compreender de que forma que a Lei nº 14.191/2021 se aproxima ou se afasta da política da inclusão em escolas comuns:

Lembrando da Lei nº 14.191/2021, é necessário criar escolas ou classes bilíngues dentro das escolas inclusivas, que atuem como polos. A lei busca um equilíbrio, promovendo a criação de mais escolas desde o ensino infantil até o ensino médio, respeitando os princípios linguísticos estabelecidos: Libras como L1 e o português escrito como L2, obrigatórios em qualquer instituição.

A legislação também enfatiza o respeito à cultura e à comunidade surda. Para que o modelo inclusivo seja eficaz, é imprescindível a existência de classes bilíngues. Sem essas classes, a inclusão não é plenamente alcançada. O que se observa atualmente em Minas Gerais, por exemplo, é a criação de classes bilíngues dentro de escolas inclusivas. Contudo, separar essas classes pode limitar a integração e o reconhecimento da identidade surda.

As escolas precisam respeitar a Libras como língua principal (L1), bem como a identidade e a cultura surda. Além disso, é fundamental investir na formação de professores bilíngues fluentes. Também considero importante a inclusão de disciplinas específicas de Libras nessas classes, já que as classes bilíngues promovem convivência e aprendizado entre surdos.

Por outro lado, é necessário pensar no foco das crianças surdas, garantindo a formação de professores qualificados e a criação de materiais didáticos adequados. Isso contribuirá significativamente para o desenvolvimento educacional. No futuro, seria interessante incluir disciplinas de Libras para ouvintes, pois isso pode reforçar a inclusão, reconhecendo a importância tanto da educação especial quanto da bilíngue. No entanto, é essencial respeitar as escolhas individuais e, principalmente, os princípios estabelecidos pela Lei nº 14.191/2021.

(entrevistada Myrella, representante do MEC).

A fala da entrevistada Myrella traz pontos importantes sobre a Lei nº 14.191/2021 e os desafios para garantir a educação bilíngue de surdos. A Lei deixa claro que é preciso criar escolas bilíngues ou, pelo menos, classes bilíngues dentro das escolas inclusivas, que possam funcionar como polos. A ideia é equilibrar as coisas, garantir mais escolas, desde a educação infantil até o ensino médio, sempre respeitando os princípios linguísticos: Libras como L1 e português escrito como L2. Isso deve ser obrigatório em qualquer instituição que se propõe a atender alunos surdos. Myrella ressalta que, para o modelo inclusivo dar certo, essas classes bilíngues são indispensáveis. Sem elas, a inclusão perde o sentido. As escolas precisam respeitar a Libras como a língua principal dos surdos (L1) e valorizar a identidade e a cultura dessa comunidade. Para isso, é importante investir na formação de professores bilíngues que sejam fluentes em Libras.

Por fim, o relato da entrevistada Myrella mostra, em alguma medida, a partir de uma questão operacional e técnica, uma das formas que a Lei nº 14.191/2021 se aproxima ou pode se afastar da política da inclusão em escolas comuns:

Os membros de INEP foram à reunião conosco, membros de CNBS, me mostrou os gráficos sobre dados registrados como alunos surdos matriculados e outras coisas. O INEP diz que ainda não colocou os dados

no sistema própria de educação bilíngue, por exemplo de criação de escola, isso é exemplo. Então, a Diretoria de Política de Educação Bilíngue de Surdos, Marisa Lima e Mariana Campos estavam lá para deram as orientações que precisa registrar a criação de escolas bilíngues do Brasil no sistema. Essas 51 escolas devem desconvenham [desvinculadas] de Educação Especial e transferirão para o sistema de Educação Bilíngue. Porque ainda não aconteceu esse ano 2024.

E também falaram que não veem nada as classes bilíngues e falamos que existem no território nacional, mas as escolas não responderam isso, mas disseram que era escola inclusiva, mas consideram essa modalidade. Essas escolas inclusivas não sabem de conceito e nós precisamos dar as orientações para essas escolas. Por exemplo, tem 56 alunos surdos, isso significa que é classe bilíngue, por isso só professores surdos e alunos surdos que comunicam Libras direito.

Então, INEP já explicou que há falhas e faltas de orientação sobre o sistema e disseram que estavam trabalhando a construir, isso é tentativas deles. Mas também, o INEP diz que estão estudando sobre os tipos de surdos e suas descrições como surdo oralizado, surdo autista, pois antes colocaram apenas a deficiência auditiva e não sabe nada de existência de outros tipos de surdez, qual um deles sabe comunica em Libras ou não.

O INEP está tentando em trabalhar sobre isso para criar os tipos de surdos para serem registrados no sistema. Percebemos que está faltando muito, por exemplo de 51 escolas que não foram registradas no sistema de educação bilíngue e os tipos de surdez que são inovações. Lá em Pará que tem uma escola bilíngue, mas falta registrar o tipo de modalidade no sistema. As 51 escolas são consideradas como escolas especiais e são antigas. Nós testemunhamos esses fatos durante a reunião.

(entrevistada Myrella, representante do MEC).

Um dos pontos centrais abordados por entrevistada Myrella refere-se à atuação do INEP no levantamento das escolas bilíngues e na identificação do perfil dos alunos surdos matriculados. Segundo a entrevistada, o INEP reconheceu a ausência de um sistema adequado para registrar escolas bilíngues e organizar dados específicos relacionados aos estudantes surdos. Foi apontado que, em 2024, ainda há 51 escolas que permanecem classificadas como escolas de educação especial, sem a devida transição para o sistema de educação bilíngue. Essa situação evidencia falhas estruturais no processo de registro e monitoramento, o que dificulta a implementação efetiva da legislação.

Um ponto significativo é diferenciar as antigas escolas de educação especial daquelas que realmente seguem uma abordagem bilíngue. A entrevistada destacou que algumas escolas não entenderam o conceito de classes bilíngues e respondem que são escolas inclusivas, porque não foram orientadas sobre essa modalidade. Esse cenário mostra a necessidade de orientações mais claras e específicas sobre o conceito de educação bilíngue e os vários espaços onde ela pode ser implementada.

Diante do exposto, a inclusão não se trata da adaptação dos surdos a um sistema educacional monolíngue e predominantemente oral, mas na criação de um sistema educacional que respeite a diversidade linguística e cultural, algo que só pode ser alcançado por meio da educação bilíngue.

3.2.5 Formas como tem se dado, ou não, a implementação da Lei nº 14.191/2021

A partir das percepções dos entrevistados, é possível observar as **formas como tem se dado, ou não, a implementação da Lei nº 14.191/2021**. O entrevistado Breno, como liderança da FENEIS, destaca o avanço representado pela mudança na LDB a partir dessa lei:

Feneis tem avaliações, sim, porque no passado, não tinha preparação e não sabiam, a educação no Brasil possui falhas, foi verificada e realizava as mudanças. Nós surdos temos lei de Libras [...] seu texto é curto, está ok. Um ponto simples de Libras é número 07, que segue o decreto, onde possui muitas descrições, mas há algumas falhas no passado, 2005, nós não me sentíamos preparados, não tinha doutorados surdos. Atualmente, eu reparei o decreto que está faltando algo para garantir, pode ser na próxima vez, vai ser ajustado, eu não quero deixar o decreto assim. Eu tentei outras formas. **Atualmente, temos LDB, quem sabe que é mais forte, me sinto que essa legislação é mais qualidade, no passado o decreto é pouco fraco e possui falhas, mas tem boa qualidade na área de faculdade e de formações de professores e de tradutores e interpretes de Libras.** Esse decreto é bom e simples, mas precisava de ser mais longo com as informações. Esta LDB é lei de educação bilíngue e tem mais informações que ligam com quaisquer projetos de leis.

(entrevistado Breno, liderança da Feneis, grifo nosso).

A entrevistada Luiza assume uma perspectiva semelhante ao afirmar que a LDB desempenha um papel importante ao promover mudanças significativas no reconhecimento da comunidade surda como um grupo linguístico, em vez de ser vista como uma comunidade de "deficientes". Anteriormente, as leis e documentos, como a Lei de Libras, o Decreto, a LBI, a Convenção da ONU e a Declaração de Salamanca ajudaram a consolidar esses avanços. Essas legislações impõem mudanças, como a inclusão de Libras como L1 e o ensino de Língua Portuguesa escrita como L2 no currículo escolar. No entanto, a LDB ainda precisa evoluir para garantir diretrizes claras, currículos adaptados, materiais didáticos, estruturas e sistemas que assegurem a educação bilíngue e a inclusão plena de surdos no sistema educacional regular. O entrevistado Breno aponta a necessidade de avanços no CNES:

[...] está LDB é mais forte, tem mais descrições e ligam com outras leis. Por exemplo, daqui a tempo, qualquer momento, a prefeitura não permitisse as crianças surdas estudarem na escola bilíngue, ela tem que obedecer a LDB e precisa fazer isso, ficará sem graça. **Tudo na LDB está pronto, mas está faltando no CNE – Conselho Nacional de Educação, preciso mais de portarias para sejam aprovadas e publicadas.** Essa diretriz mostra a metodologia, dinâmica e detalhes, não falta nada e a legislação está completa. Porque primeiro lei, decreto e LDB já são publicados, podemos criar CNE. No passado, CNE era da escola inclusiva e não seguiu as legislações sobre Libras e educação. Precisamos esperar CNE está processando para incluir a educação bilíngue [...].

(entrevistado Breno, liderança da Feneis, grifo nosso).

Nesse sentido, a entrevistada Luiza, liderança FENEIS acrescenta:

[...] mas Feneis já entregou o novo projeto sobre o decreto 5.626, lembro que foi cerca de ano 2023. Feneis já fez e segue para lá fazer. O processo está demorando até agora, não foi resolvido. Porque o decreto

5.626 precisa de mudanças como implantar a banca de avaliação, formação de superior de pedagogia bilíngue, está faltando muito.

[...] Precisa de influenciar a realizar as mudanças no documento Decreto nº 5.626, porque esse decreto está faltando muito e tem muitas falhas; e precisa fazer as mudanças

Feneis faz mais observações em situações problemáticas e principal, depende de acontecimentos [que] aparecerão como problemas nos editais de concursos efetivos para admitir nos cargos de trabalho municipais, exemplo um problema apresenta que queria contratar só professores ouvintes e excluem os professores surdos, Feneis dá um apoio e enviou uma carta. Isso parece que a Feneis é vigia.

E também depende de momento mais difícil de secretária de educação, como criação de escolas bilíngues, Feneis aceita o compromisso para participação na reunião e dar orientação como funciona o trabalho. E outro, Feneis continua dar a palestra para defender o direito das pessoas surdas pela educação bilíngue. É isso, mais controlar e vigiar, se a comunidade surda cutuca Feneis para acolher o pedido de socorro e essa instituição precisa dar apoio. Feneis é aberta, aceita os pedidos e as participações nas reuniões

(entrevistada Luiza, liderança da Feneis).

Também, o entrevistado Breno, aponta que o Decreto nº 526/2005 está incompleto, faltando elementos essenciais para garantir adequação. Isso pode ser ajustado na próxima revisão, pois ele não quer deixar o decreto dessa forma. No Conselho Nacional de Educação (CNE), ainda são necessárias mais portarias para serem aprovadas e publicadas. Corroborando com Breno e Luiza, a entrevistada Myrella afirma que:

Essa Lei nº 14.191/2021 está dentro de LDB e é completada modalidade de educação bilíngue, como foi processo. Eu penso que era um pouco tempo, porque era ano 2021, ainda falta as mudanças na política pública, eu penso nisso. **Mas alguns estados já realizaram as mudanças**, porque momentos de hoje, tem diretoria da política interna de MEC, ainda está trabalhando, por exemplo de falta de materiais didáticos que objetiva a educação bilíngue de surdos.

Esse ano 2021 passou até 2024, já faz três anos, estou contando os anos, ah são quase 4 anos que lei foi aprovada. Então, eu acredito que pode ser futuro, mais momentos, eu acredito, porque os três anos são poucos tempos, eu acredito nisso.

(entrevistada Myrella, representante do MEC, grifo nosso).

A entrevistada Myrella ainda acrescenta uma observação interessante em relação à implementação da Lei nº 14.191/2021:

Já anotei algo no passado, (tentando lembrar), a gente quer discutir sobre as leis, aquela que completa uma matéria, por exemplo, tem uma lei que obriga uma matéria sobre Afro certo? Os conteúdos programáticos de Afro-brasileira já estão nas escolas, os professores precisam ensinar sobre afro-brasileiras e indígenas em todas as escolas, há discussão sobre um ponto de que a gente queria para acrescentar na lei, esqueci de mencionar qual ponto e estou tentando lembrar. Quando lembrarei, eu te falo. Está faltando uma prioridade, principal é aquele momento, discutimos muito é diretriz. **A lei de educação bilíngue está ok e está ótima, mas a falta é a diretriz e precisamos com urgente, porque essa diretriz dá um caminho para escola que segue essa diretriz, até também currículo escolar.** Se não tivesse diretriz, a escola pode ser autônoma para produzir o currículo para padronizar como as escolas comuns. Então, eu penso que colocar o processo na lei para precisa melhorar o currículo. Eu penso nisso, é um exemplo de afro-brasileira; inglês que existe nas leis; ao comparar a matéria de Libras, por exemplo de L1 e L2, se for concluída, por causa de Lei 10.436 de 2002, que já existe e é reconhecida que a língua de sinais como L1 e L2, mas está faltando de formação, ah já tem formações, o que precisa melhorar é currículo escolar, que é principal. Eu penso que falta isso. É isso.

(entrevistada Myrella, representante do MEC, grifo nosso).

E acrescenta o relato em que aborda sobre as escolas bilíngues:

[...] E também implantar Libras e currículo escolar devem ser descritas com quantidade de cargas horárias para empatar com as outras matérias escolares no decreto, porque em muitas escolas, a matéria de Língua Portuguesa tem cinco horas de aula por semana, quando Libras tem duas horas por semana, isso não vai acontecer. Por isso, a matéria de Libras precisa de 5 horas por semana para empatar com a de Língua Portuguesa, tem que as cargas horárias iguais de duas línguas. A matéria de matemática pode ter 4 cargas horárias por semana, as matérias de Geografia, História e Ciências devem ter 3 cargas horárias por uma semana, isso para equilibrar a soma de cargas horárias. A quantidade de cargas horárias de matéria de Língua Portuguesa precisa se equilibra com a matéria de Libras. Eu penso só esses no decreto.

(entrevistada Myrella, representante do MEC).

Nota-se que a entrevistada Myrella propõe que o ensino de Libras seja incluído no currículo escolar com uma carga horária equivalente à da Língua Portuguesa. Atualmente, muitas escolas comuns oferecem cinco horas semanais para Língua Portuguesa, enquanto Libras tem apenas duas horas, o que precisa ser corrigido. Para alcançar esse equilíbrio, ela defende cinco horas semanais para Libras, quatro para Matemática e três para matérias como Geografia, História e Ciências, promovendo uma distribuição justa das cargas horárias entre as disciplinas.

Em dois trechos, a entrevistada Yasmim relata como ela vê a implementação da Lei nº 14.191/2021, mencionando a questão do currículo e dos materiais didáticos, dentre outras observações que ela traz:

Sobre **o currículo**, L2 e L1 foi simultâneo, ou seja, foi idealizamos juntos e começados os trabalhos juntos, porém em equipes diferentes. Recebi o currículo de L1 que era para validação, um material com grande volume, a gente lia e fazia a revisão do português, era muito trabalho. Eram muitas páginas e não lembro, era cerca de umas 700 páginas. Tínhamos grupos divididos dentro de DIPEBS, cada um com uma demanda ou seja, dividíamos os trabalhos. Depois, organizamos os documentos e entregamos às secretárias de educação básica, de alfabetização e outras para validação. Porque DIPEBS não é diretoria independente e não tinha poder de decidir tudo ou de fazer por vontade própria. É Preciso passar por validação de cada secretária e consegui somente do currículo L2. O L1 não foi validado, foi solicitado umas correções que não foram aceitas pelos pesquisadores que acabaram publicando de forma particular na editora arara azul. Precisamos ter um planejamento comunicação, entendeu? Entreguei os documentos para as secretárias e foram sugeridas alterações que não foram acatados pelos pesquisadores que elaboraram o currículo L1.

(entrevistada Yasmim, representante do MEC, grifo nosso).

Mec é responsável de contatos de publicação, ver os códigos, ABNT, identidade, selos e outros foram passados em burocracia, ficaram em ordem e segue as regras próprias de publicação. Essa situação não é fácil. Porque tem algumas pessoas dentro de MEC parece que ignoram e pausam e deem para as outras prioridades. Sabem como é, preciso cobrar em todas horas, nós parecemos ser chatas, eu era, sim, porque desejei dar um resultado para as comunidades surdas, mas me sinto incomodada dentro de trabalho. Eu cobrei os membros de secretárias e eu digo “vamos, vamos”. Por outro lado, o **currículo de L1** foi simultâneo nos passos com outros, quase finalizei. Uma mulher ouvinte colocou uma citação do Paulo Freire, mas nós avisamos para os grupos antes: “Olha o grupo, vocês aceitam trabalhar junto com criação de currículos, mas precisamos entender o que seguimos a teoria de governo, tem ideologia e filosofia.” Eles aceitam, então, penúltimo dia, a mulher colocou a citação... Recebi o grande volume de documentos e li. Eram 2 ou 3 citações, não eram presas nos contextos. Dá para [desvincular]. Deixei pra lá. Verifiquei e ignorei, entreguei os documentos para as secretarias, como a de educação básica que está tranquila; de

alfabetização de qual eu fiquei chocada e os textos foram devolvidos, nós organizamos com muitos detalhes. Fiquei desajeitada com isso. Eu fingi em corrigir e fiquei palhaça. Eu fui conversar com Marianne Stumpf que aceitou.

(entrevistada Yasmim, representante do MEC, grifo nosso).

Porque a chefe me explicou que precisávamos olhar, **mas o currículo** que seguimos BNCC e Paulo Freire. Minha chefe tirou algumas e eu conversei com Marianne sobre isso e não devíamos tirar algumas. O uso de conteúdos para ser comprovados desse assunto e igual de BNCC. Nós seguimos os conteúdos com nomes de autores. Bethânia aceitou e pensou em futuros de crianças surdas, mas Larissa não aceitou a remoção de citações do Paulo Freire e falou que isso era censura. Foi muito triste. Como é ela pensar em futuro das crianças surdas? Podia seguir os conteúdos do Paulo Freire e só duas ou três citações foram removidas. Tentei negociar com ela e não aceitou. Ela pegou os materiais didáticos e ofereceu ao INES para publicar, mas essa instituição falou que não podia fazer nada. Nós éramos parte do MEC. Precisamos respeitar a filosofia do governo. Ela publicou particular e perdeu, porque as secretárias de educação estaduais e municipais aceitam seguir MEC. Foi triste. Que orgulho dela. Não sou orgulhosa e realizei o objetivo. Foi triste.

(entrevistada Yasmim, representante do MEC, grifo nosso).

O currículo de L2 foi publicado. Já publicamos a modalidade e conseguimos garantir. Como essa modalidade funciona? Então, precisamos criar as diretrizes junto com CNE. Nós trabalhamos junto com CNE e discutimos muito sobre como seria caminho e funcionamento e o que os estaduais e municipais fazerem? Nossa discussão durou um ano e meio e trabalhamos muito. Os documentos foram concluídos, foram à justiça e recebi muitos retornos e damos respostas. O último dia, foi aprovado e eu saí de cargo no mês de maio de 2022. Era... Tem a modalidade pronta, o currículo de L2 pronto, os editais de materiais didáticos prontos, as diretrizes prontas, programas de escolas bilíngues prontos que eu segui o modelo militar e consegui o investimento. Mas o governo mudou, faliu. O investimento retornou. Só aqui em Laguna, consegui segurar o investimento. Ontem, eu assinei junto com a prefeitura e começa construir uma estrutura de escola bilíngue de surdos. Fiquei feliz.

(entrevistada Yasmim, representante do MEC, grifo nosso).

A fala da entrevistada Yasmim revela desafios significativos enfrentados no processo de elaboração e publicação do currículo de L1 para surdos no MEC. Ela destaca a complexidade do trabalho, que envolveu um grande volume de documentos, a necessidade de constante cobrança para garantir a execução das ações e as tensões internas com membros do MEC e de outras secretarias de educação. A resistência à remoção de citações de Paulo Freire e a discordância sobre os conteúdos a serem seguidos, refletem as dificuldades políticas e ideológicas que permeiam o processo de construção curricular. Yasmim relata o desgaste emocional enfrentado ao tentar conciliar as exigências do governo com os interesses da comunidade surda.

Os **materiais didáticos já têm parceria** de Programa de Escolas Bilíngues, ah não, desculpa, é Programa Nacional de Livros Didáticos - **PNLD**. Isso não é fácil, porque todos são novos e nunca têm específicos. Têm dificuldades, porque os editais de editoras que interessem em dinheiro. A quantidade de materiais didáticos focados em surdos é menor, a melhor é escola inclusiva que tem maior quantidades. Porque a escola inclusiva não só atende os surdos, também ouvintes. Por isso, a escola inclusiva tem maior quantidade e o investimento é maior. Aquela de educação bilíngue, criando os materiais didáticos focos para alunos surdos, não dá, porque a aprendizagem dos surdos é diferente de ouvintes. É legal que esses materiais têm recursos visuais. **Parece que as editoras não interessam em editais. As editoras responsabilizam a produção dos livros didáticos.** Isso é difícil. Mas nós tentamos negociamos e dar orientações para os membros de escolas inclusivas, há alguns aceitaram para garantir. Damos as orientações para criar GTs. Seus membros são surdos e têm experiências e sabem como os alunos surdos aprendem, como trabalhar para eles e como ensinar para eles. Eles aceitaram a criar GTs, discutiram, mas

demoram muito. Quando eu saí de cargo, os editais já estavam prontos. E aí? Estão desenvolvendo? Não sei.

(entrevistada Yasmim, representante do MEC, grifo nosso).

Observa-se que a entrevistada Yasmim destaca quanto às políticas do MEC voltadas para materiais didáticos para a educação bilíngue de surdos, em que já existe uma parceria com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que é responsável pela distribuição de materiais didáticos nas escolas. No entanto, a produção e distribuição de materiais específicos para a educação bilíngue de surdos enfrentam desafios, principalmente devido ao número limitado de editoras interessadas em participar desses editais, já que a educação bilíngue de surdos demanda materiais diferenciados, com recursos visuais adequados ao processo de aprendizagem dos surdos, que é distinto do de alunos ouvintes.

A entrevistada Yasmim também destaca que, enquanto as escolas inclusivas, que atendem tanto alunos surdos quanto ouvintes, receberam um investimento maior e uma quantidade maior de materiais, o foco na educação bilíngue de surdos ainda será um desafio. Algumas editoras não têm interesse em criar materiais didáticos específicos para surdos, devido ao custo e à especificidade desses materiais. No entanto, esforços foram feitos para orientar e negociar com membros das escolas inclusivas, sugerindo a criação de Grupos de Trabalho (GTs) compostos por surdos e profissionais com experiência no ensino para surdos, a fim de produzir materiais adequados.

Esse contexto de desafios na produção de materiais didáticos específicos para a educação bilíngue de surdos se alinha à análise de Megale e Kadri (2023), que destaca as desigualdades na educação bilíngue. Conforme apontado pelas autoras, enquanto os estudantes mais favorecidos podem pagar por uma educação bilíngue de qualidade em escolas particulares de prestígio, onde há maior reconhecimento e valorização do aprendizado bilíngue e da diversidade linguística e cultural, isso é raramente possível para estudantes de baixa renda. No caso dos surdos, é algo bem difícil mesmo para surdos com alta renda, já que escolas bilíngues são raras.

No tocante, a demais desdobramentos de implementação da Lei nº 14.191/2021, o entrevistado Breno acrescenta ainda:

Feneis não pode “invadir” para corrigir o que tem na escola bilíngue, pois essa escola tem regulamento. Hoje, todas as escolas estaduais possuem o regulamento de educação, possuem a estrutura de ensino de matéria, isso é própria de secretária, que mandou o regulamento quais as escolas acompanham. Hoje, nós esperamos a criação de escola bilíngue, por isso, estão organizando CNE, onde a diretriz se liga com esse conselho. Agora, a educação bilíngue está ok, está faltando de própria estrutura daqui.

(entrevistado Breno, liderança da Feneis).

Observa-se, no trecho acrescentado, que o entrevistado Breno dá destaque ao fato de que, atualmente, todas as escolas estaduais possuem um regulamento de educação e uma estrutura de ensino de disciplinas, que são determinadas pela Secretaria de Educação, que envia as diretrizes para as escolas acompanharem. No momento, espera-se a criação de escolas bilíngues para surdos, por isso, ainda estão sendo organizadas diretrizes no Conselho Nacional de Educação (CNE), com foco nessa modalidade de ensino. Já a entrevistada Luiza acrescenta questões em relação à atenção que deve ser dada ao Projeto Político Pedagógico (PPP):

Depois de aprovação de lei, como serão professores, gestores e secretárias resolvendo cotidiano. O primeiro passo é nós precisamos combinar para criar PPP – Projeto Político-Pedagógico dentro de escolas bilíngues. Se essas escolas tivessem esses documentos, quando LDB foi aprovada, nós precisamos realizar a atualizar no PPP. E também precisamos criar as novas diretrizes próprias dos estados e não federais, mas os federais não possuem as diretrizes publicadas, os estados podem criar, por exemplo de Minas Gerais já está em processo. O terceiro é o sistema precisa ser atualizado, como a formação de professores bilíngues para como ensino aos alunos surdos com jeito diferente ao contrário de ouvintes, isso é obrigação. O quarto passo é mudança na metodologia e de contatos com grupo de surdos.

(entrevistada Luiza, liderança da Feneis)

A entrevistada Luiza apresenta que o primeiro passo é a criação do PPP nas escolas bilíngues. Se essas escolas tivessem esses documentos desde a aprovação da LDB, seria necessário atualizá-los. Além disso, é necessário criar diretrizes próprias para os estados, e não federais. No entanto, os estados, como o de Minas Gerais, já estão em processo de criação dessas diretrizes, enquanto as diretrizes federais ainda não foram publicadas. O terceiro ponto é a atualização do sistema educacional, como a formação de professores bilíngues, para que possam ensinar alunos surdos de maneira diferenciada, já que os métodos para surdos devem ser distintos dos usados com ouvintes, o que é uma obrigação. O quarto passo envolve mudanças na metodologia e na abordagem de contato com os grupos de surdos. Nesse contexto, a entrevistada Luiza chama a atenção também de que:

[...] Não é só papel, precisamos realizar as mudanças para práticas como qualidade no ensino e no acesso linguístico por 100%, estimulamos os surdos para não desistir de estudos. Esses pontos são fundamentais para base interna de Constituição, diz que esses pontos eram muito importantes para os professores diariamente. É importante que ajudar os professores para entender como funciona no currículo escolar e seus conteúdos e entender como é trabalho. Todos os professores e gestores precisam aprender a valorizar as pessoas surdas e sua cultura, quem utilizam a língua de sinais todos os dias. Eles entenderam [...] [e] acompanham jeito de estrutura de frases feitas pelos surdos e não acompanham ao contrário. Esse ponto é fundamental na orientação para o grupo de professores e gestores, isso é necessário de entender isso

(entrevistada Luiza, liderança da Feneis).

Nota-se, na perspectiva da entrevistada Luiza, que não se trata apenas de papel, mas de implementar mudanças práticas para garantir a qualidade no ensino e o acesso linguístico integral aos surdos.

De acordo com Fernandes e Moreira (2014), a importância de oferecer ambientes educacionais específicos para surdos reside em promover o completo desenvolvimento da Libras e da Língua Portuguesa como patrimônios históricos e culturais brasileiros. É fundamental reconhecer a necessidade de turmas e instituições bilíngues para surdos como uma estratégia para uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, visando à emancipação social dos alunos surdos brasileiros. O argumento das autoras reforça a importância de estruturas educacionais que atendam às necessidades dos surdos, o que dialoga com as iniciativas descritas pelo entrevistado Breno e pela entrevistada Luiza.

Essas percepções do entrevistado Breno e da entrevistada Luiza evidenciam a necessidade de transformação das práticas educacionais voltadas para os surdos, destacando a importância de escolas bilíngues, da criação de um PPP específico e da formação de professores bilíngues, aspectos essenciais para garantir a educação de qualidade. A ênfase nas mudanças no sistema educacional, como a criação de diretrizes estaduais e a atualização do sistema de ensino para surdos, sinaliza a urgência em adequar as práticas pedagógicas às especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos.

Por fim, a mesma entrevistada Yasmim traz em síntese como tem se dado a implementação da Lei nº 14.191/2021:

[...] **É diretriz.** Até momentos de hoje, os municípios e os estados ficaram perdidos, estão ok. A modalidade está ok. E...? Precisamos urgentemente. **O segundo é o documento para separar e explicar sobre o conceito de responsabilidade e de papel de tradutor e intérprete de Libras, papel de professor bilíngue, papel de professor de Libras** e explicou quais são diferentes entre esses profissionais. Não tem documento sobre isso. Por isso, todos confundiram os papéis de cada profissional. Por exemplo [orientações do] concurso e os termos estão errados. O conceito está errado e confuso. Nós precisamos, mas não tem esse documento. Esse documento deve ser inserido na diretriz, tem conceito de cada profissional. Por isso, **é importante temos a diretriz.** É urgente.

[...] O próximo passo começa, que é importante, deve ser inserido na Constituição Federal, como artigo 10... 8. Não lembro que é esse número, 8 ou 10. O que está dentro na Constituição Federal são: educação especial, educação de indígenas... cadê educação bilíngue? A LDB já temos, **mas precisa de educação bilíngue na Constituição Federal.** Já entrei nos contatos há pouco tempo, Antônio já está organizando os documentos e entregando para a política no Congresso Nacional e estão com apoios. Tomara que sim.
(entrevistada Yasmim, representante do MEC, grifo nosso).

Observa-se que a entrevistada Yasmim, destaca que a criação e regulamentação de documentos e diretrizes claras sobre os papéis dos profissionais envolvidos na educação bilíngue de surdos devem ser prioridade. Segundo essa entrevistada, é essencial definir as funções e responsabilidades de tradutores e intérpretes de Libras, professores bilíngues e professores de Libras, pois a falta de clareza tem gerado confusão nos processos seletivos e na prática cotidiana. Além disso, a entrevistada Yasmim considera fundamental que a educação

bilíngue seja oficialmente reconhecida na Constituição Federal, assim como ocorre com a educação especial e indígena. De acordo Megale e Kadri (2023), a Constituição de 1988 começou, de forma muito incipiente, a defesa sobre pluralidade linguística e cultural especificamente de indígenas. Nas décadas seguintes, foram desenvolvidas políticas e propostas educacionais que respeitam e promovem as línguas maternas de diversos grupos, incluindo indígenas e outras minorias linguísticas. Mas o reconhecimento formal da Libras ocorreu apenas em 2002, em decorrência da luta da comunidade surda brasileira.

As proposições da entrevistada Myrella e da entrevistada Yasmim convergem para uma transformação estrutural e urgente, alinhada ao que Megale e Kadri (2023) descrevem como o avanço necessário no reconhecimento da pluralidade linguística no Brasil. Embora a Constituição de 1988 tenha iniciado, ainda que timidamente, a valorização de línguas maternas de minorias, o reconhecimento formal da Libras em 2002 reflete uma conquista tardia e fruto de árdua luta da comunidade surda.

Sendo assim, as percepções das entrevistadas evidenciam as diversas questões enfrentadas pela educação bilíngue de surdos no Brasil, especialmente no que diz respeito à produção de materiais didáticos e à implementação de políticas públicas que atendam adequadamente as necessidades dos alunos surdos.

3.2.6 Desafios envolvidos na implementação da Lei nº 14.191/2021

Em se tratando dos **desafios envolvidos na implementação da Lei nº 14.191/2021**, o relato se inicia também com o entrevistado Breno que aponta:

O problema é que CNEBS não verificou a LDB de educação bilíngue, por isso, os inclusivistas colocaram as pautas na proposta e também a do estado de Minas Gerais, assim, foram aprovadas, passam para Brasília para realizar o evento da 4ª Reunião da Comissão Nacional de Educação Bilíngue dos Surdos, realizada em 2023. Os 19 surdos foram participar no evento, todos já sabem e receberam as orientações da Feneis, são representantes de associações de surdos e de escola que foram para lá. Eles discutiram com a secretária de educação e essa diz que eles não precisavam de ir ao evento. Os representantes surdos foram ao evento em Brasília, os outros perderam e era sorte que os surdos foram participar em CNEBS, por isso, organizaram as pautas que ligam com PNE. Já sabem ou não, as propostas de CNEBS foram recolocadas e foram enviadas para Brasília. Essas propostas eram revisadas pelo PNE e foram aprovadas ou não. Essas propostas foram colocadas na Educação Especial, porque antes PNE não tinha pautas de educação bilíngue. Por respeito de seguir a LDB, PNE vai criar e organizar as pautas sobre educação bilíngue e agora, estão preparando para seguir e já Feneis interagir com CNEBS bem

(entrevistado Breno, liderança da Feneis).

Essa fala mostra a importância da participação dos surdos para cobrar que o CNEBS considerasse a nova Lei e que o PNE incorporasse as pautas da educação bilíngue de surdos,

pois o problema começou porque o CNE não levou em conta a LDB sobre a educação bilíngue. Com isso, os inclusivistas aproveitaram para inserir suas pautas, incluindo propostas vindas de Minas Gerais, que acabaram sendo aprovadas e enviadas para Brasília, onde aconteceu o evento do CNE. No evento, só 19 surdos marcaram presença. Eles já estavam alinhados com as orientações da FENEIS e representavam associações de surdos e escolas. Antes do encontro, discutiram com a secretária de educação, que tentou desmotivar a ida deles, dizendo que não era necessário. Mesmo assim, eles foram, e foi uma sorte terem comparecido, pois a participação deles garantiu que as pautas relacionadas ao PNE fossem organizadas com foco na educação bilíngue. Durante o evento, as propostas do CNE foram revisadas e, mais tarde, enviadas novamente para Brasília. Esse acontecimento, com a participação dos surdos, ainda que só os 19, representou um avanço, porque, antes, o PNE sequer incluía a educação bilíngue para surdos. Graças à insistência dos representantes surdos e ao diálogo constante da FENEIS com o CNE, o PNE está se organizando, a cada dia, para respeitar as diretrizes da LDB, garantindo, assim, que a educação bilíngue tenha o espaço que merece.

Nos relatos das entrevistadas Myrella e Yasmim, é possível perceber também alguns desafios da implementação da Lei nº 14.191/2021 em relação aos materiais didáticos:

[...] por exemplo de curso de formação para professores, esses já foram criados, mas essa LDB, antes tinha diretoria de política no governo de Bolsonaro, já abriu; estava [duas pessoas....] que ficou mais tempo no cargo e focou mais em oferta de formações para professores. Alguns estão faltando muito, porque essa época, estes diretores ainda não [tinham um] sistema do governo, por exemplo, INEP ainda não utilizou o sistema [...], ainda não ligam com sistemas. Agora, estão processando e conseguindo cobrar alguém, existe LDB para ser mostrada, para funcionar ligar com os sistemas, eles conseguiram, sim. Por exemplo de educação básica, como ensino fundamental até ensino médio, e também EJA, conseguimos conectamos com o sistema. Antes não tinha, ficávamos perdidos no processo. No ano 2021, teve uma antiga diretoria trabalhou por um ano, o governo realizou as mudanças. Então, materiais didáticos ainda estão no trabalho e as formações já foram realizadas. Percebi que esse ano, o governo atual trabalha mais e eu mais oportunidades, deu mais investimentos financeiros. **E está faltando para trabalhar a criação de escolas.** Já aconteceu que existem as escolas nos estados Tocantins, que já está trabalhando; no Sul, já estão trabalhando, mas **porque só liga com o governo e não particular** nada. Tem algumas escolas de surdos privadas e no órgão governamental, nós estamos tentando dar orientação, isso pode. Mas não pode investir para as escolas privadas e sim para só escolas públicas como estaduais e municipais.

(entrevistada Myrella, representante do MEC, grifo nosso).

A fala da entrevistada Myrella mostra bem as diferenças entre o governo anterior e o atual quando o assunto é a educação bilíngue de surdos. No governo Bolsonaro, havia uma diretoria de políticas educacionais que trabalhou por um tempo focando mais na oferta de cursos para formação de professores. Esses cursos foram importantes, mas a articulação com os sistemas e órgãos do MEC, como o INEP, era muito limitada. Fundos que deveriam ser usados para financiar essas formações e investimentos em escolas não estavam conectados com um

sistema centralizado, deixando o processo desorganizado e lento. No atual governo Lula, há uma mudança, pois existe mais investimento financeiro, e os esforços estão voltados para conectar melhor as políticas e os sistemas do MEC. Por exemplo, já conseguiram fazer a ligação no caso da educação básica, incluindo ensino fundamental, médio e até EJA. Antes, a sensação era de estar perdido, sem um direcionamento claro, mas hoje o trabalho é mais integrado. Os materiais didáticos ainda estão sendo desenvolvidos, mas as formações de professores já foram realizadas, e há um avanço visível. Ainda assim, existem desafios. Um ponto destacado por Myrella é a falta de investimento para a criação de novas escolas bilíngues. Em algumas regiões, como a Norte e o Sul, por exemplo o estado do Tocantins, já há escolas funcionando, mas a articulação ainda depende muito do governo. Daí a importância de continuar articulando as políticas de educação bilíngue com os sistemas do MEC, principalmente com o INEP e outros órgãos, para que a implementação dessas políticas atinja todas as regiões do país.

Reis e Lima (2022) discutem os aspectos práticos da implementação dessa lei, destacando, juntamente com os entrevistados, os desafios enfrentados tanto pelos educadores quanto pelos alunos surdos, como a falta de preparo dos professores, de recursos financeiros e de materiais adequados. Nesse sentido, a entrevistada Myrella destaca que, apesar de a Lei nº 14.191/2021 ser um marco recente e importante, há desafios significativos na sua implementação prática. Embora já tenha completado três anos, muitos de seus efeitos ainda não se concretizaram, e ela teme que, ao longo de uma década, possam surgir falhas semelhantes às observadas na Lei nº 10.436 e no Decreto nº 5.626/2005. A falta de preparo dos educadores, aliada à carência de recursos financeiros e materiais adequados, também impede que a lei se concretize de forma eficaz. A experiência com leis anteriores, como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, demonstra que, sem regulamentação e investimentos suficientes, a implementação da Lei nº 14.191/2021 pode enfrentar falhas semelhantes, prejudicando o acesso e a qualidade do ensino para os surdos.

Dito isso, a mesma entrevistada, Myrella, aponta em seu relato os desafios envolvidos quanto à formação, estrutura escolar, currículo, seguido pelo financeiro, dentre outros:

[...] a **formação de pedagogia bilíngue**, ainda está no processo, porque o governo já tem um investimento financeiro, percebo que o objetivo é apressar a formações, que está em primeiro lugar, porque se cria a escola no primeiro passo, mas e falta de professores? E suas formações? Quando acrescenta as formações, dá para construir a estrutura da escola, os professores possuem as experiências nas formações e serão admitidas para trabalhar nas escolas bilíngues. Estou vendo que as formações estão muito boas e desenvolvendo. A pedagogia que serve para atender os alunos surdos, está certa, mas uma coisa que quero é ter concurso privilegiado para surdos e também concurso para professor de Libras, pois a lei não demonstra isso. Cada instituição é autônoma por deseja o que quer a prova em Libras ou não. Depende das instituições. Se o grupo de surdos luta por desejo de prova em Libras, ia acontecer que completa a pauta na lei. Por exemplo de concurso em universidades para os professores, as universidades são

autônomas se quer implantar a prova de prática em Libras ou não. É escolha da instituição. Eu penso que a lei precisa ser atualizada para completar as ações sobre o concurso que exige a primeira etapa é prova seria Libras, assim a segunda etapa é prova escrita em Língua Portuguesa. Porque existe a primeira etapa de prova oral no concurso é inglês, assim, a segunda etapa é prova escrita em Língua Portuguesa. Precisamos ver a boa habilidade de fala oral na primeira etapa, pode admitir para trabalho. Mas e Libras? Não precisa? Por quê? **A falta é primeiro ponto, que é concurso; o segundo ponto é currículo escolar, é isso que sinto falta desses dois pontos.**

(entrevistada Myrella, representante do MEC, grifo nosso).

Nota-se que a entrevistada Myrella apresenta que, quanto às prioridades, é necessário exigir maior participação de profissionais surdos. Ela sugere completar concursos públicos que privilegiem, na primeira etapa, uma prova prática em Libras, seguida de uma prova escrita em Língua Portuguesa, e deseja que isso esteja previsto no decreto. Ainda em seu relato, a entrevistada Myrella acrescenta ainda os desafios em relação ao investimento financeiro que:

[...] **também a lei precisa completar o investimento financeiro próprio só para a educação bilíngue.** Não é para arrancar o investimento financeiro da educação especial. É separação, o investimento financeiro próprio da educação especial e o outro é da educação bilíngue. Mas eu estava na reunião lá em Brasília há pouco tempo. A diretora [...] explicou que conseguiu o investimento financeiro separado de outras modalidades. O investimento foi realizado para as formações dos professores, qual a Diretoria da Política de Educação Bilíngue de Surdos. Há quatro anos atrás, recebemos o investimento financeiro que era de Educação Especial e arrancou o valor para as formações de educação bilíngue. Agora, é dividir o investimento financeiro para as duas modalidades.

(entrevistada Myrella, representante do MEC, grifo nosso).

Nota-se que a entrevistada Myrella destaca que o governo tem investido financeiramente em formações para professores de educação bilíngue, com uma separação de orçamento entre a educação bilíngue e a educação especial. Isso permite que as formações sejam mais específicas para a educação de surdos, sem se confundirem com o orçamento destinado à educação especial. A formação de pedagogos bilíngues e a implementação de escolas bilíngues para surdos estão em andamento, mas a oferta de concursos específicos para surdos e professores de Libras ainda precisa ser formalizada por meio de uma lei. Além disso, as universidades e instituições possuem autonomia para decidir sobre a aplicação de provas em Libras, gerando a necessidade de uma uniformização e regulamentação mais claras. A separação de investimentos para as duas áreas, conforme detalhado pela Diretora Patrícia Rezende, durante reunião em Brasília, facilita o direcionamento de recursos para a formação e capacitação de professores para escolas bilíngues. Myrella relata que a diretora Patrícia Rezende explicou que conseguiu o investimento financeiro separado de outras modalidades. O investimento foi realizado para as formações dos professores pela Diretoria da Política de Educação Bilíngue de Surdos. Há quatro anos atrás, recebeu-se o investimento financeiro que

era de Educação Especial e “arrancou” o valor para as formações de educação bilíngue. Agora, o passo seria dividir o investimento financeiro para as duas modalidades.

Nesse contexto, Fernandes e Moreira (2014) explicam que a diferença entre uma escola bilíngue e uma escola regular com intérpretes e Atendimento Educacional Especializado (AEE) está na ênfase dada à Libras como língua principal na escola bilíngue. Nas escolas regulares, a Libras pode não ser tão central e os recursos são mais voltados para a adaptação do currículo e o suporte individualizado. A falta de ênfase na língua principal e as adaptações curriculares limitadas podem resultar em um desenvolvimento linguístico e acadêmico inferior, além de uma menor valorização da identidade cultural surda.

Como apontam Fernandes e Moreira (2014), a implementação da educação bilíngue para surdos no Brasil enfrenta dificuldades relacionadas ao currículo pedagógico. É necessário desenvolver currículos que integrem de forma eficaz a Libras e o português, garantindo que ambos os idiomas sejam ensinados de maneira equitativa e complementar. Isso requer o desenvolvimento de materiais didáticos adequados, a formação contínua de professores especializados em educação bilíngue, e a criação de ambientes de aprendizagem que valorizem e promovam ativamente o uso das duas línguas.

A entrevistada Myrella, em meio aos desafios elencados, levanta a necessidade de criação de um decreto para regulamentação da Lei nº 14.191/2021, conforme relata:

Eu penso que precisamos de decreto, quem é responsável de organiza o documento é MEC. Eu acredito que pode ser próximos passos para criar, porque esse decreto ajuda para garantir. A LDB está completa, ok, mas está faltando de descrições mais aprofundadas como orientação. Por exemplo, a formação dos professores abordada em educação bilíngue, só isso. Precisamos pensar que pedagogia de alunos autistas, em qual prática da profissão? Pode ser monitor? Pode ser a formação de pedagogia? Em qual tipo de formações a gente precisa discutir? Então, penso que precisamos de decreto para completar mais as descrições, para mim, isso é importante.

Quando eu tenho vontade de completar no decreto: sobre a prioridade, o dever é obrigar e mandar os profissionais surdos, mas eu sei que é dificuldade por causa de Constituição [...]. O problema é de Constituição, que é superior, não pode dever, precisa ser flexibilidade. E também há poucos surdos formados. [...]. Esse é meu sonho, mas acredito que isso é desafio. Também completar o concurso para privilegiar a prova de prática em Libras na primeira etapa, que é principal; a segunda etapa é prova escrita em Língua Portuguesa, desejo isso ser completado no decreto.

(entrevistada Myrella, representante do MEC).

A entrevistada Yasmim também levanta a importância de existir um Decreto, conforme se observa nos trechos dos seus relatos:

É importante criar as diretrizes para usar para fortalecer para criar os decretos ou lei. O segundo é importante para criar o programa ... aquelas escolas militares já têm lei para garantir. Mas aquele programa que eu tentei criar os programas de escolas bilíngues. Tem decretos prontos também e só inaugura. Ahh isso dá muito trabalho por causa de investimento. O primeiro é que você conseguiu o

investimento, o segundo é que você sabe entrar nos contatos e planejamentos, mas o primeiro deixa parado? Não, já começa quer a escola bilíngue. Tem contatos de famílias de surdos onde ver se vão levar para o local da escola, isso me ajuda para admitir os alunos lá. Fiz os contatos para realizar a parceria e recebi a verba de investimento. O projeto já está avançado. Eu fiquei parada para focar só uma coisa? Não. Eu fiz as estratégias para consegui avançar para frente. Então, fiz os contatos, parece que tem mais 13 escolas bilíngues no Brasil, isso foi triste. O programa está pronto, o decreto já está pronto. É importante para validar todos programas, decretos e diretrizes. É importante para garantir.

[...] É diretriz. Até momentos de hoje, os municípios e os estados ficaram perdidos, estão ok. A modalidade está ok. E...? Precisamos urgentemente. [...] O conceito está errado e confuso. Nós precisamos, mas não tem esse documento. Esse documento deve ser inserido na diretriz, tem conceito de cada profissional. Por isso, é importante temos a diretriz. É urgente. O próximo passo começa, que é importante, deve ser inserido na Constituição Federal, como artigo 10... 8. Não lembro que é esse número, 8 ou 10. O que está dentro na Constituição Federal são: educação especial, educação de indígenas... cadê educação bilíngue? A LDB já temos, mas precisa de educação bilíngue na Constituição Federal. Já entrei nos contatos há pouco tempo, Antônio já está organizando os documentos e entregando para a política no Congresso Nacional e estão com apoios. Tomara que sim.

(entrevistada Yasmim, representante do MEC).

Nos relatos da entrevistada Myrella, percebe-se que o MEC é responsável pela organização do documento. A entrevistada Myrella acredita que os próximos passos devem incluir a criação de um decreto, pois ele ajuda a garantir a aplicação da lei. Embora a LDB esteja completa, ela ressalta que faltam descrições mais aprofundadas e orientações específicas, como aquelas relacionadas à formação de professores para a educação bilíngue. A regulamentação é fundamental para validar os programas, os decretos e as diretrizes, garantindo a continuidade e o avanço das políticas públicas voltadas para a educação bilíngue de surdos no país. Segundo a percepção da entrevistada Yasmim, a regulamentação da Lei nº 14.191/2021, especialmente por meio de um decreto, é crucial. A criação das diretrizes e a regulamentação dessa lei são essenciais para implementar políticas públicas eficazes para a educação bilíngue de surdos.

Os relatos das entrevistada Myrella e Yasmim evidenciam a importância de um decreto como instrumento normativo para a regulamentação e aplicação prática da Lei nº 14.191/2021. A necessidade de garantir a oferta de educação bilíngue em diferentes modalidades – escolas bilíngues, classes bilíngues e escolas inclusivas – demonstra o esforço por assegurar direitos linguísticos aos alunos surdos, reforçando a Libras como primeira língua e o Português escrito como segunda língua.

Essa regulamentação visa oferecer uma base sólida para programas educacionais, fortalecendo o compromisso com políticas públicas inclusivas e transformadoras, em consonância com legislações e tratados internacionais. Além disso, a resistência às mudanças nas práticas educacionais tradicionais e o desconhecimento, por parte de legisladores, gestores e poder público, sobre as necessidades da educação bilíngue para surdos, perpetuam o desrespeito aos direitos linguísticos dessa comunidade. Shohamy (2006 *apud* Silva, 2013)

argumenta que as políticas linguísticas podem ser explicitamente expressas em legislações, mas também operam de forma difusa, por meio de mecanismos como materiais educacionais, sinais de trânsito e nomes próprios. Esses mecanismos implícitos moldam práticas linguísticas diárias, definindo a verdadeira política linguística de uma sociedade. Assim, compreender essa dinâmica requer olhar além da legislação oficial, para captar como tais práticas influenciam e perpetuam ideologias em estados-nação. Isso corrobora o que Shohamy (2006), citado por Silva (2013), descreve sobre políticas linguísticas: elas não dependem apenas de legislações explícitas, mas também de mecanismos implícitos que refletem e reforçam ideologias. No caso da educação bilíngue para surdos, a resistência a mudanças educacionais e o desconhecimento por parte de gestores e legisladores perpetuam práticas que não reconhecem plenamente os direitos linguísticos e culturais da comunidade surda (Shohamy, 2006 *apud* Silva, 2013).

A entrevistada Yasmim destaca que o decreto deve especificar as modalidades de educação bilíngue para surdos, detalhando a aplicação da Libras como primeira língua e o ensino do português como segunda língua, integrando essas práticas nas escolas e instituições de ensino. Além disso, o decreto deve estabelecer diretrizes claras para a criação de um currículo específico para a educação bilíngue e garantir a formação e a capacitação contínua dos profissionais envolvidos nesse processo. Nesse contexto, Quadros (2019) afirma que a educação de surdos pode ser realizada se, e somente se, forem asseguradas as singularidades linguísticas e culturais na estruturação e organização de práticas pedagógicas que compõem o currículo escolar, de forma a garantir o uso da língua de sinais da comunidade, valendo-se de estratégias visuais para a apreensão e manifestação do conhecimento.

As observações da entrevistada Yasmim convergem com a perspectiva de Quadros (2019), que defende que a educação de surdos só será efetiva quando suas singularidades linguísticas e culturais forem asseguradas na estruturação das práticas pedagógicas e do currículo escolar. Ao propor a especificação das modalidades de educação bilíngue e a integração da Libras e do português no ambiente escolar, o decreto alinha-se com a necessidade de estratégias pedagógicas que valorizem a língua de sinais da comunidade surda.

A criação de um currículo específico e a capacitação contínua de profissionais representam pilares fundamentais para a implementação de práticas pedagógicas que utilizem recursos visuais e respeitem a singularidade do aprendizado dos surdos. Tais medidas promovem não apenas a inclusão, mas também a valorização da identidade linguística e cultural da comunidade surda, conforme defendido por Quadros (2019).

Por fim, a entrevistada Myrella ainda sintetiza, a partir da sua perspectiva, os desafios envolvidos na implementação da Lei nº 14.191/2021:

Eu li a lei, acho que parece ser bom. Eu acredito que precisa completar mais ações, eu acredito. Porque essa lei é nova, já tem três anos. Eu preciso ver a prática que vai acontecer, pois ainda não aconteceu antes. Já são três anos. Se, eu imagino que daqui dez anos, eu acredito que pode ter falhas e faltas na lei. Por exemplo da lei nº 10.436, que reconhece Libras como língua e regulamenta o decreto, nº 5.626 de 2005, tem falhas, por exemplo, disciplina de Libras em graduações de Pedagogia, Letras – Português, Licenciatura em Matemática, História... isso deixa perdidos em cargas horárias, pois o decreto não mostrou a nenhuma quantidade de cargas horárias. Também esse documento mostra que a disciplina [é ministrada] em curso de Fonoaudiologia, mas não faz sentido na realidade nos cursos. Isso é exemplo. Percebi que em longo período de acontecimentos, há muitas falhas já em muitos anos. E agora, LDB já tem três anos de aprovação, não dá para responder o resultado agora. Pode ser que acredito em que daqui 10 anos, acredito que poderia dar o resultado se teria falhas, mudanças na sociedade. Pode ser isso.

(entrevistada Myrella, representante do MEC).

De forma semelhante, à entrevistada Myrella, o entrevistado Breno e a entrevistada Yasmim sintetizam, a partir de sua percepção para o futuro, os desafios envolvidos:

Feneis vê como está o futuro da estrutura de escola bilíngue e está faltando para precisa de algo para que a lei solicita, pois já temos leis municipais e estaduais, a instituição está observando o que essas ações governamentais estão processando, mas estão em [é] muita burocracia. Nós de Feneis não sabemos o que está acontecendo com aquilo ou não. Precisamos olhar em o que governo está fazendo com a educação bilíngue de surdos, se está faltando algo ou temos alguma dúvida, a gente vai argumentar e receberíamos os documentos para a gente resolverá

(entrevistado Breno, liderança da Feneis).

Eu uso a metáfora: a construção de casa, qual nós vamos construir a casa? Qual é primeira coisa a gente vai fazer? É contrato de engenheiros e arquitetos. Não, antes é ver o terreno, depois contratar os engenheiros e arquitetos. Seu objetivo é estudar as estruturas e suas resistências para construir a edificação. Para evitar os fenômenos naturais como ventania, mar e enchente; prejudicaram a edificação. Isso significa que a educação bilíngue de surdos é igual de casa por causa de estrutura. Agora, temos a nova modalidade é como a estrutura, a lei é como estrutura também, o Decreto 5.626 é como estrutura. Precisamos de seis ou sete para formar a estrutura para se torna mais resistência de uma casa. E a educação bilíngue de surdos tem apenas uma estrutura, a lei de Libras é como edificação. Isso significa que uma edificação... por exemplo de currículo e materiais didáticos são como janelas e estruturais. Estão faltando outras estruturas, o risco é desabamento. Eu acredito que primeiro, precisamos de estruturas e como fortalecer as estruturas. Eu expliquei sobre a lei, decreto e suas implementações vão validar.

(entrevistada Yasmim, representante do MEC).

No futuro, vamos conseguir avançar os desenvolvimentos com as forças, porque lembra que Política Nacional de Educação Especial foi suspensa pelo STF. Falou que a educação bilíngue de surdos não foi inserida na Constituição. Lembra? Se STF valida Educação Bilíngue de Surdos a ser inconstitucional e não for inserida na Constituição? As leis, os decretos e todos falirão. Nós voltamos à questão. Será que a educação bilíngue de surdos tem seguro? Melhor é dormir com apenas um olho fechado, quando outro aberto, estamos cuidando e fiscalizando, porque as políticas podem mudar as ideias. Não dá para confiar. Agora, estou vendo que há pouco tempo, Feneis está exigindo que Congresso Nacional completa a modalidade e está obrigando todos no Brasil, isso é positivo. [...] Os ouvintes tomam os espaços, criam os cursos básicos de ABCD em Libras. Quaisquer estaduais e municípios precisam respeitar a lei, contratar logo os profissionais e isso prejudicou, sim. Cuidado por um pouco, conseguimos posicionar para responder. Se tivesse futuro com positivos, porque o futuro depende de presente. O que nós estamos fazendo agora para o futuro?

(entrevistada Yasmim, representante do MEC).

Notaram-se, nas falas acima, percepções de diferentes líderes sobre os desafios e os possíveis caminhos para o futuro da educação bilíngue de surdos no Brasil, com foco em políticas públicas, leis e implementações. Cada um dos relatos sintetiza pontos relevantes e

preocupações sobre o estado atual e os rumos dessa educação, destacando a falta de estrutura, a burocracia excessiva e a necessidade de maior envolvimento e ação das autoridades e da sociedade. A metáfora usada por Yasmin, comparando a educação bilíngue de surdos à construção de uma casa, sugere que, assim como uma edificação sólida depende de uma base estrutural firme, a educação bilíngue de surdos precisa de leis, políticas e implementações bem estruturadas para ser bem-sucedida.

A entrevistada Yasmim acredita que, para a educação bilíngue se consolidar, é essencial que a estrutura legal e as políticas públicas sejam fortalecidas. A Lei e os decretos existentes são fundamentais como estrutura, mas, assim como uma edificação, é necessário que as "janelas e estruturas" sejam bem construídas, com ações concretas e direcionadas para a criação de materiais didáticos adequados e a implementação de currículos específicos para surdos. Sem essas "estruturas", há o risco de o sistema desabar.

Além disso, é preocupante que ainda haja a tendência de profissionais ouvintes tomarem espaços que poderiam ser ocupados por surdos, além da falta de contratação de profissionais surdos nas escolas, o que prejudica a implementação de uma educação verdadeiramente bilíngue. Na visão sobre o futuro da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil, a entrevistada Yasmim afirma que é de cautela e esperança, mas com a consciência de que muitos desafios ainda precisam ser enfrentados. Na perspectiva da entrevistada Yasmim, "Não conseguimos fazer valer nosso direito por causa da manipulação dos dirigentes que não conhecem a nossa cultura, a língua de sinais e a identidade surda do Brasil e do mundo". Neste sentido, Lucas (2010) fala sobre a manipulação de espaços de poder por pessoas que não compreendem a cultura surda, o que reflete uma realidade presente na Educação Bilíngue, onde decisões importantes, muitas vezes, são tomadas sem a participação ativa de surdos ou com base em uma visão distorcida de suas necessidades e direitos.

A resistência de profissionais ouvintes e a falta de compreensão sobre a língua de sinais e a identidade surda são desafios sérios. Este ponto é fundamental, pois ainda há um longo caminho para a inclusão plena dos surdos nas escolas e na sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E ESTUDOS FUTUROS

Esta seção apresenta as considerações finais da pesquisa e as sugestões de estudos futuros a serem pesquisados.

4.1 Considerações finais

Relembrando, a pesquisa tem como objetivo geral **analisar a Lei nº 14.191/2021, bem como seu histórico e os desafios implicados em sua implementação.**

Destacam-se como resultados que a Lei nº 14.191/2021 que reconhece a educação bilíngue para surdos como modalidade educacional específica tem suas raízes em décadas de luta da comunidade surda e organizações como a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Foi possível observar que, desde o final dos anos 1990, movimentos latino-americanos e congressos nacionais, como o Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre, 1999, reunindo membros e lideranças do movimento surdo colocaram em pauta a importância da educação bilíngue. No entanto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, não contemplava essa modalidade, tratando a educação especial como uma categoria ampla e genérica.

Notou-se que, ao longo dos anos, a FENEIS, em articulação com parlamentares, como Flávio Arns, intensificou a mobilização para incluir a educação bilíngue na legislação brasileira. Por meio dos relatos de entrevistados, lideranças e pessoas ligadas ao MEC, percebeu que, durante a pandemia, videoconferências e redes sociais desempenharam um papel essencial no engajamento da comunidade e na sensibilização de lideranças políticas para pressionar parlamentares. Viu-se que a construção de alianças estratégicas e as reuniões com instituições, como a Comissão de Educação Bilíngue e o Ministério da Educação, foram fundamentais para garantir avanços significativos.

Foi possível verificar que a pressão política e a organização comunitária resultaram na formalização de propostas e na inclusão da modalidade bilíngue na LDB. A aprovação da Lei representa um marco histórico para a educação de surdos no Brasil, mas ainda exige ações complementares, como o desenvolvimento de materiais didáticos, a construção de um currículo específico, a criação de escolas bilíngues públicas e a adequação de políticas públicas para sua implementação efetiva.

Quanto às impressões que o movimento surdo tem sobre a Lei nº 14.191/2021, verificou-se que a comunidade surda possui uma visão mista sobre a implementação da Lei de

Libras (10. 436/2002) e da Lei de Educação Bilíngue (14.191/2021), reconhecendo a importância desses marcos legais, mas também apontando limitações e desafios na prática. Embora a Lei de Libras tenha sido um avanço significativo, a percepção de membros da comunidade surda, entrevistados neste estudo, é de que ainda existem lacunas a serem preenchidas, principalmente no que diz respeito à formação e capacitação de profissionais da educação. A resistência à mudança nas práticas educacionais e o desconhecimento das implicações da legislação são obstáculos que persistem, dificultando a implementação plena da Educação Bilíngue nas escolas. Além disso, a falta de especificações claras em algumas normas, como a carga horária da disciplina de Libras nas graduações, contribui para a perpetuação dessas falhas, que exige uma revisão mais profunda da legislação e a adoção de estratégias mais eficazes para garantir a efetividade da Educação Bilíngue para surdos no Brasil.

Em relação às mudanças que a Lei nº 14.191/2021 introduz na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o destaque é que a referida Lei introduziu mudanças relevantes na LDB, ao incluir a modalidade de **Educação Bilíngue** para surdos, que antes era tratada exclusivamente como parte da Educação Especial. Esse avanço foi fruto de uma iniciativa da FENEIS, que, em 2020, retomou propostas que estavam paralisadas, envolvendo profissionais, incluindo doutores surdos, na construção do Projeto de Lei (nº 4.909/2020), onde tudo deu início para aprovação. A aprovação da Lei nº 14.191/2021 resultou de um processo que incluiu a entrega de uma diretriz ao Conselho Nacional de Educação (CNE), o qual recomendou a inserção da Educação Bilíngue na LDB. Com isso, a Educação Bilíngue passou a ser oficialmente reconhecida, visando garantir um ensino adequado à comunidade surda, onde a Libras é valorizada como língua de ensino.

No tocante à forma como a Lei nº 14.191/2021 se aproxima ou se afasta da política da inclusão em escolas comuns, foi possível perceber afastamento, ao enfatizar a criação de **escolas e classes bilíngues**, onde a Libras é a língua de instrução e interação, respeitando a identidade cultural e linguística da comunidade surda.

A partir dos resultados, notou-se ainda que a Lei nº 14.191/2021 se afasta da política de inclusão em escolas comuns ao focar a Educação Bilíngue como um **direito fundamental** para os surdos, promovendo a valorização da **identidade cultural e linguística** surda. Enquanto nas escolas comuns inclusivas, os alunos surdos, muitas vezes, são vistos como deficientes que precisam ser "normalizados" para se adaptar ao modelo educacional predominantemente ouvinte, a Educação Bilíngue proposta pela Lei considera a **Língua de Sinais** como um aspecto essencial para a formação e para a preservação da identidade do aluno surdo, o que destacam os relatos dos entrevistados na pesquisa.

No que se refere às formas como tem se dado, ou não, a implementação da Lei nº 14.191/2021, foi possível notar que diversas ações já foram implementadas ou estão em processo de implementação com base na Lei nº 14.191/2021. Entre as medidas já em curso, destaca-se o investimento financeiro em formações específicas para professores de Educação Bilíngue, com a separação do orçamento destinado à Educação Bilíngue e à Educação Especial, garantindo que as formações sejam mais direcionadas às necessidades dos surdos.

Por fim, os resultados tornaram conhecidos os desafios que a implementação da Lei nº 14.191/2021 envolve. Conclui-se que a implementação da Lei nº 14.191/2021 envolve desafios significativos, principalmente devido à sua recente promulgação e à falta de uma avaliação prática mais profunda. Embora a Lei tenha sido aprovada há três anos, ainda é prematuro avaliar completamente seus efeitos, sendo necessário um período mais longo para observar a aplicação e possíveis falhas. Assim como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, que, apesar de reconhecerem Libras como língua oficial dos surdos brasileiros e regulamentarem aspectos da Educação Bilíngue, apresentam lacunas, como a ausência de diretrizes claras sobre a carga horária de disciplinas de Libras em cursos de formação de professores, a Lei nº 14.191/2021 também enfrenta obstáculos similares. Outro desafio importante é a falta de orientação adequada para os profissionais, que contribui para o desconhecimento sobre os direitos das pessoas surdas e a resistência a práticas educacionais que favoreçam a Educação Bilíngue.

A implantação da Lei nº 14.191/2021 está em fase inicial. A Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (DIPEBS/SECADI), caminha na mesma linha pedagógica, científica e política das modalidades escolares indígenas, quilombolas e do campo. É sob essa compreensão e, sobretudo, pelas especificidades e dimensões estratégicas, que a Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS) instituída pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), conforme a Portaria Nº 993, de 23 de maio de 2023, tem a incumbência de estruturar ações em torno da Lei nº 14.191/2021. Assim, na perspectiva da abordagem contemporânea de Política Linguística, defendida por Spolsky e Shohamy, essa política pode ser tida como explícita, ou de jure, já que é formalizada por Lei. Nessa perspectiva, as autoras apontam que as políticas linguísticas oficiais de muitos países, frequentemente fundamentadas no respeito ao multilinguismo, nem sempre correspondem à Política Linguística real em funcionamento, sendo, muitas vezes, apenas declarações de intenções. No caso em questão, a política linguística instituída com a implantação da Lei é um passo importante para respeitar os direitos do Surdo, buscando valorizar o multilinguismo, mas a realidade ainda é distante do papel, pois apesar do

reconhecimento da Libras e da aprovação da Lei nº 14.191/2021, os surdos são sistematicamente excluídos nas escolas e a eles é negado o acesso à Libras e ao português.

4.2 Estudos futuros

A partir dos resultados e das conclusões obtidas nesta pesquisa, é possível apontar diversas direções para estudos futuros que possam aprofundar a compreensão sobre a implementação da Lei nº 14.191/2021 e seus impactos na educação de surdos. Primeiramente, uma pesquisa mais detalhada sobre a efetividade da formação de professores para a Educação Bilíngue de surdos pode fornecer *insights* valiosos sobre as lacunas existentes na preparação docente, especialmente no que diz respeito à formação em Libras e metodologias específicas para o ensino bilíngue. Além disso, estudos longitudinais sobre a implementação da Lei nas escolas públicas e privadas podem ajudar a identificar os desafios práticos enfrentados pelos educadores e gestores escolares, além de avaliar o impacto da Educação Bilíngue na aprendizagem e no desenvolvimento acadêmico dos alunos surdos.

Outro campo promissor de pesquisa é o acompanhamento da evolução da política pública em relação à criação de escolas bilíngues e à adaptação dos currículos e materiais didáticos para atender às necessidades da comunidade surda. A análise crítica de como as diretrizes da Lei nº 14.191/2021 estão sendo aplicadas nas diferentes regiões do Brasil, com foco nas disparidades entre as áreas urbanas e rurais, pode revelar as desigualdades e desafios na implementação de uma Educação Bilíngue de qualidade. Por fim, estudos sobre as percepções e experiências dos alunos surdos e suas famílias em relação à Educação Bilíngue podem fornecer uma compreensão mais profunda dos benefícios e das limitações dessa modalidade educacional, contribuindo para a melhoria das políticas e práticas educacionais voltadas para a comunidade surda.

REFERÊNCIAS

- ABREU, T. M. **O que dizem as pesquisas atuais sobre o Atendimento Educacional Especializado para surdos**. 2021. 94 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2021. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14025/Thais_Abreu.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Acesso em: 31 dez. 2024.
- BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 p. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/wp-content/uploads/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> . Acesso em: 26 jan. 2025.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394. Acesso em: 31 dez. 2024.
- 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> . Acesso em: 31 dez. 2024.
- BRASIL. Câmara do Deputados. **Projeto de Lei nº 8.035, de 20**: Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, 2010. 101 p. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/54a-legislatura/pl-8035-10-plano-nacional-de-educacao/documentos/outros-documentos/avulso-pl-8035-10-c> Acesso em: 12 jan. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: SECADI, 2014b, 24 p. Disponível em: https://ava.ufca.edu.br/pluginfile.php/35044/mod_folder/content/0/Relat%C3%B3rioMEC_SECADI_FENEIS.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**: Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm . Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Justiça e Cidadania. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2016. 140 p. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%20C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf>. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**: instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. Brasília, DF: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2024.

BRASIL. Câmara do Deputados. **Projeto de Lei nº 4.909, de 2020**. 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, 2020b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2284931>. Acesso em: 31 dez. 2024.

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. 2021a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm. Acesso em: 13 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior**: caderno introdutório. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, 2021b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf-arq/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda nº 1 Plenário (ao PL 4.909 de 2020), de 11 de maio de 2021 [de autoria do Senador Jayme Campos (DEM/MT)]**. Acrescente-se ao art. 60-B da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na forma do art. 2º do Projeto de Lei nº 4.909, de 2020, o seguinte § 2º, renumerando o atual parágrafo único como § 1º: Brasília, DF: Gabinete do Senador Jayme Campos, 2021c. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8967920&ts=1717789129310&disposition=inline&ts=1717789129310> . Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda nº 2 Plenário (ao PL 4.909 de 2020), de 12 de maio de 2021 [de autoria do Senador Weverton (PDT/MA)]**. Modifique-se o Inciso II do art. 78-A, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, proposto pelo PL 4909/2020. Brasília, DF: Gabinete do Senador Weverton, 2021d. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8968584&ts=1717789129316&disposition=inline&ts=1717789129316> . Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda nº 3 Plenário (ao PL 4.909 de 2020), de 12 de maio de 2021 [de autoria do Senador Weverton (PDT/MA)]**. Acrescente-se Inciso ao art. 78-A, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, proposto pelo PL 4909/2020. Brasília, DF: Gabinete do Senador Weverton, 2021e. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8968584&ts=1717789129316&disposition=inline&ts=1717789129316> . Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda nº 4 Plenário (ao PL 4.909 de 2020), de 12 de maio de 2021 [de autoria do Senador Weverton (PDT/MA)]**. Modifique-se o art. 60-B, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, proposto pelo PL 4909/2020. Brasília, DF: Gabinete do Senador Weverton, 2021f. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8968584&ts=1717789129316&disposition=inline&ts=1717789129316> . Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda nº 5 Plenário (ao PL 4.909 de 2020), de 12 de maio de 2021 [de autoria do Senador Weverton (PDT/MA)]**. Modifique-se o § 1º do art. 60-A, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, proposto pelo PL 4909/2020. Brasília, DF: Gabinete do Senador Weverton, 2021g. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8968584&ts=1717789129316&disposition=inline&ts=1717789129316> . Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 4.909, de 2020 - Emenda modificativa, de 12 de maio de 2021 [emenda nº 6, de autoria de Paulo Rocha (PT/PA)]**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos. Brasília, DF: Gabinete do senador Paulo Rocha 2021h. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8968602&ts=1717789129346&disposition=inline&ts=1717789129346> Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 4.909, de 2020 - Emenda aditiva, de 12 de maio de 2021 [emenda nº 8, de autoria de Paulo Rocha (PT/PA)]**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos. Brasília, DF: Gabinete do senador Paulo Rocha 2021i. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8968610&ts=1717789129360&disposition=inline&ts=1717789129360> Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 4.909, de 2020 - Emenda modificativa e aditiva, de 12 de maio de 2021 [emenda nº 9, de autoria de Paulo Rocha (PT/PA)]**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos. Brasília, DF, Gabinete do senador Paulo Rocha: Senado Federal, 2021j. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8968613&ts=1717789129367&disposition=inline&ts=1717789129367> . Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda nº 7 Plenário (ao PL 4.909 de 2020), de 12 de maio de 2021 [de autoria da Senadora Rose de Freitas (MDB/ES)]**. Acrescente-se o seguinte [III – garantia da oferta de pelo menos duas opções de língua estrangeira aos educandos], Inciso III ao art. 78-A adicionado à Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelo art. 3º do Projeto de Lei nº 4.909, de 2020. Brasília, DF: Gabinete da Senadora Rose de Freitas, 2021k. Disponível

em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=8968584&ts=1717789129316&disposition=inline&ts=1717789129316> . Acesso em: 28 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Agência Senado. Senadora Rose de Freitas é eleita presidente da Comissão Mista de Orçamento. Brasília, **Senado Notícias**, 7 jul. 2021. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/videos/2021/07/senadora-rose-de-freitas-e-eleita-presidente-da-comissao-mista-de-orcamento?utm_source= Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. Senado debate Educação Bilíngue de surdos nesta sexta-feira. Brasília, **Senado Notícias**, 20 maio 2021m. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/20/senado-debate-educacao-bilingue-de-surdos-nesta-sexta-feira>. Acesso em: 9 fev. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Reunião - 09/11/2022 - 2ª - Subcomissão Temporária de Assuntos Sociais das Pessoas com Deficiência**. Brasília, DF: Secretaria de Registro e Redação Parlamentar, 2022. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/escriva-servicosweb/reuniao/pdf/10979?utm_source Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 13, de 25 de outubro de 2024. Institui o Grupo de Trabalho Política Nacional de Educação Bilíngue de Surdos no âmbito da Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos (CNEBS). Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, n. 209, p. 38, 29 out. 2024a. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2024/10/resolucao-n13-25-outubro-2024.pdf> . Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Nº 14, de 30 de Outubro de 2024. Aprova o Regimento Interno da Comissão Nacional da Educação Bilíngue de Surdos. Brasília, **Diário Oficial da União**, Seção 1, n. 211, p. 97, 31 out. 2024b. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/10/2024&jornal=515&pagina=97&totalArquivos=516> . Acesso em: 30 dez. 2024.

BRASIL. Senado Federal. **Senadores:** Jayme Campos – MT. Brasília, 2024c. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/4531?utm_source=. Acesso em: 29 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC realiza formação docente para educação bilíngue de surdos**. Brasília, DF, 2024d Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/julho/mec-realiza-formacao-docente-para-educacao-bilingue-de-surdos>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: teoria e exercícios**. 7. ed. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRITO, F. B. de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da língua brasileira de sinais**. 2013. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-03122013-133156/publico/FABIO_BEZERRA_DE_BRITO.pdf . Acesso em: 9 jan. 2025.

CALVET, L. J. **As políticas linguísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 15, p. 385-417, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/JcJDbkyVZxZPHnJXJrDyWYn/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 27 jan. 2025.

CAMPELLO, A. R.; REZENDE, P. L. F. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Curitiba, **Educar em Revista**, Edição Especial n. 2, p. 71-9, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjdd3FLxpJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 dez. 2024.

CAPES. **Portaria nº 220, de 21 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre o Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Brasília: GAB/CAPES, 2024. Disponível em: <https://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=7666&anchor=>. Acesso em: 30 dez. 2024.

CAPES. **Parfor Equidade**, Brasília: MEC/SECADI, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade> . Acesso em: 30 dez. 2024.

CAPOVILLA, F. C. Filosofia educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v06n01/v06n01a07.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2025.

CARNEIRO, B. *et al.* Educação Bilíngue de Surdos no Tocantins: planejamento e implementação. **Revista Porto das Letras**, Palmas, v. 9, N. Esp., 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/378794597_Educacao_Bilingue_de_Surdos_no_Tocantins_Planejamento_e_Implementacao_Bilingual_Education_for_the_Deaf_in_Tocantins_Brazil_Planning_and_Implementation_Universidade_Federal_do_Tocantins. Acesso em: 30 dez. 2024.

CARVALHO, R. **Temas em educação especial**. Rio de Janeiro: WMA, 1998.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epidemiológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CONCEIÇÃO, H. C. **O direito à educação básica e a gestão escolar: uma análise do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)**. 2024. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luiz, 2024. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/5449>. Acesso em: 9 jan. 2025.

CORREA, D. A.; GÜTHS, T. R. Por um constante repensar de nossas visões sobre língua: revisitando o conceito de política linguística. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 16, n. 2, p. 140-159, 2015.

COUTO, G. F. do. **Política Linguística e Ideologias: uma análise dos discursos das legislações federais que regem as línguas de sinais nacionais da América do Sul**. 2023. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2023.

CRUZ, O. M. S. e S. da C. (org.). **Educação de Surdos em Perspectiva Bilíngue**. Rio de Janeiro: INES, 2023.

DAMÁZIO, M. F. M.; ALVES, C. B. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.

DORZIAT, A. **Bilinguismo e surdez**: para além de uma visão linguística e metodológica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SKLIAR, C. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**: processos e projetos pedagógicos. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 27-40.

FAVORITO, W. **O difícil são as palavras**: representações de/sobre estabelecidos e outsiders na escolarização de jovens e adultos surdos. 2006. 264 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006. Disponível em: <http://www.repositorio.ufsc.br>. Acesso em: 31 dez. 2024.

FENEIS. **A educação que nós surdos queremos**. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado em Porto Alegre/RS, no salão de atos da reitoria da UFRGS nos dias 20 a 24 de abril de 1999.

FENEIS. **O que é FENEIS?** Belo Horizonte, 2021. Disponível em: https://feneis.org.br/o-que-e/?utm_source . Acesso em: 13 jan. 2025.

FENEIS. **Nota Pública sobre a Extinção da Diretoria de Políticas de Educação Bilingue de Surdos**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://FENEIS.org.br/wp-content/uploads/2023/01/Nota-Publica-sobre-extincao-DIPEBS.pdf> Acesso em: 30 dez. 2024.

FERNANDES, S. Avanços e perspectivas de inclusão escolar para surdos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES/SEMINÁRIO NACIONAL DO INES: Educação de Surdos: a conquista de novos territórios, 10., 2011, Rio de Janeiro. **Anais [...]**, Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Educação dos surdos, 2011. p. 106-110.

FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de Educação Bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. Curitiba, **Educar em Revista**, n. 2, 2014, p. 51-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/zJRCjrZgSfFnKpbqTDh7ykK/> . Acesso em: 27 dez. 2024.

FERREIRA, C. B. da R. **Políticas públicas educacionais e a escolarização do estudante surdo em um contexto de uma escola municipal de Anápolis-GO**. 2023. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis. 2023. Disponível em: https://www.btd.ueg.br/bitstream/tede/1417/2/DISSERTACAO_CLEONICE_BICUDO_DA_ROCHA_FERREIRA.pdf . Acesso em: 11 jan. 2025.

FREIRE, S. Um olhar sobre a inclusão. **Revista de Educação**, v. 16, n. 1, p. 5-20, 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/256429444_Um_olhar_sobre_a_inclusao . Acesso em: 19 jan. 2025.

FREITAS, T. N.; ARAÚJO, N. F. M. NASCIMENTO, J. F. A Lei nº 14.191/2021 e o Decreto 10.502/202: Projeções na Educação de Surdos. **REIN- Revista Educação Inclusiva**, v. 6, n. 1, p. 66-76, 2021. Disponível em: <https://revista.uepb.edu.br/REIN/article/view/665>. Acesso em: 27 dez. 2024.

GAUDENZI, P.; ORTEGA, F. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/HFz9VsDjHFTLsyCzNQThK9y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2024.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMES, M. do C. F. O panorama actual da educação de surdos: na senda de uma educação bilíngue. **Exedra**, n. 3, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/HFz9VsDjHFTLsyCzNQThK9y/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 dez. 2024.

GOMIDES, P. A. D.; CAMPELLO, A. R. e S. .; SILVA, E. F. .; FRANCIONI, W. V. Surdez, educação de surdos e bilinguismo: avanços e contradições na implantação da Lei nº 14.191/2021. *Revista Sinalizar*, Goiânia, v. 7, 2022. DOI: 10.5216/rs.v7.72116. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/72116>. Acesso em: 17 mar. 2025.

GUERRA, I. C. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso**. Portugal: Principia, 2006.

HAULAND, H.; ALLEN, C. **Deaf people and Human Rights. Report of the World Federation of the Deaf**. Helsinki: World Federation of the Deaf and Swedish National Association of the Deaf, 2009. 71 p. Disponível em: https://inee.org/sites/default/files/resources/WFDeaf_et_al_Deaf_People_and_Human_Rights_eng_2009.pdf. Acesso em: 31 dez. 2024.

HOJAS, V. F.; SILVA, R. C. D. Educação para estudantes surdos no Brasil: configurações, conflitos e contradições. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/15114/10637> . Acesso em: 27 jan. 2025.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf . Acesso em: 30 dez. 2024.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2022. 28 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 30 dez. 2024.

IDA. **O que fazemos**. New York, 2024. Disponível em: Disponível em: <https://www.internationaldisabilityalliance.org/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

JOKINEN, M. Alguns pontos de vista sobre a educação dos surdos nos países nórdicos. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 105-128.

KYLE, J. O ambiente bilingue: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilinguismo para os surdos. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos: processos e projetos pedagógicos**. v. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-40.

LACERDA, C. B. F. **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LAGARES, X. C. **Qual Política Linguística?:** desafios glotopolíticos contemporâneos. Parábola, 2018.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 1990.

LAKROUF, S. O Direito de Emenda. **Cadernos da Escola do Legislativo**, Belo Horizonte, v.3, n. 6, p. 103-153, jan./jun.1998. Disponível em: <https://dspace.almg.gov.br/handle/11037/989>. Acesso em: 8 jan. 2025.

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

LEAL, D. **A constituição da identidade de uma aluna com deficiência visual**: um estudo sobre o processo de inclusão escolar. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16363>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LEBEDEFF, T. B. A educação dos surdos na região do planalto médio rio-grandense: uma problematização das condições linguísticas e de escolarização. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010, Caxambú. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2010.

LEVY, C. C. A. da C. **História da surdez**. São Luís: UNA-SUS/UFMA, 2019. 2 p. Disponível em: <https://ares.unasus.gov.br/acervo/html/ARES/27215/8/contexto-historico-da-surdez.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.

LIMA, M. D. **Política de Formação de Professores para Educação Bilíngue de Surdos**. 2024. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/41639/1/Pol%C3%ADticaForma%C3%A7%C3%A3oProfessores.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.

LODI, A. C. B. A formação do tradutor e intérprete de LIBRAS-Língua Portuguesa e sua atuação na educação de surdos. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL INES: MÚLTIPLOS ATORES E SABERES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS/ SEMINÁRIO NACIONAL DO INES. 8.; 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Curitiba: Progressiva, 2009. v. 1. p. 26-34.

LODI, A. C. B. Educação Bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 49-63, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 dez. 2024.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de (orgs.). **Uma escola, duas línguas: letramento em Língua Portuguesa e Língua de Sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, L. B.; ROSA, E. F.; KRAEMER, G. M. Comunidades Surdas: a Educação Bilíngue de Surdos no Brasil. **ReVEL**, edição especial, v. 21, n. 20, 2023. Disponível em: https://revel.inf.br/files/a36ffd8b8c6eef1a9ade221cd15ad8cf.pdf?utm_source . Acesso em: 30 dez. 2024.

LUCAS, R. [Regiane Lucas de Oliveira Garcêz]. Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos. Porto Alegre, **Revista da FENEIS**, n. 40, p. 22, jun./ago. 2010. Disponível em: <https://FENEIS.org.br/revista/> . Acesso em: 30 dez. 2024.

MACHADO, A. G. da. S. *et al.* Português como Segunda Língua para Alunos Surdos: A Partir da Lei 14.191, 03 de agosto de 2021. In.: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO (CINTED), 4., 2021, Campina Grande, **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2021. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/81859> . Acesso em: 27 dez. 2024.

MAGALHÃES, I.; MARTINS, A. R.; RESENDE, V. de M. **Análise de discurso crítica: um método de pesquisa qualitativa**. Brasília: UnB, 2017.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MANNING, V.; MURRAY, J. J.; BLOXS, A. Linguistic Human Rights in the Work of the World Federation of the Deaf. In: SKUTNABB-KANGAS, T.; PHILLIPSON, R. (eds.). **The Handbook of Linguistic Human Rights**. Londres: Routledge, 2022. p. 28-67.

MEGALE, A; EL KADRI, M. **Escola bilíngue: e agora? – (Trans)Formando saberes na Educação de professores**. São Paulo: Fundação Santillana, 2023. 154 p.

MANTOAN, M. T. E. Laboratório da Faculdade de Educação se posiciona em defesa da educação bilíngue na escola comum. **Jornal da Unicamp**, Campinas, 26 maio, 2021. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/artigos/laboratorio-da-faculdade-de-educacao-se-posiciona-em-defesa-da-educacao-bilingue-na/> . Acesso em: 11 jan. 2025.

MARTINS, V. R. de O. Educação de Surdos e Proposta Bilíngue: ativação de novos conhecimentos na perspectiva da filosofia da diferença. **Educ. Real.**, v. 41, n. 3, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623661117>. Acesso em: 26 jan. 2025.

MEIRA, E. L. **Ações afirmativas e evasão escolar: o intermulticulturalismo como proposta pedagógica em uma instituição federal de educação brasileira**. 2021. 107 f. Dissertação (Mestrado em Assessoria de Administração) – Instituto Superior de Contabilidade e Administração do Porto, Porto, 2021. Disponível em: <https://recipp.ipp.pt/entities/publication/652c41ed-35b4-40a2-95b9-82a5b562b0b7> . Acesso em: 27 jan. 2025.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAIS, M. P. de; MARTINS, V. R. de O. Educação Bilíngue inclusiva para surdos como espaço de resistência. **Pro-Posições**, v. 31, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/7wZPwHzwnLHzrf9jmFQtQGP/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 31 dez. 2024.

MOURA, M. C. de. **O surdo: caminhos para uma nova identidade**. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, A. A. de; FREIRE, E. L.; FELIX, N. M. Escolas Bilingues para surdos no Brasil: uma luta a ser conquistada. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. esp. 2, p. 1283-1295, nov. 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10172>.

NÖTH, W. **Panorama da semiótica: de Platão a Pierce**. São Paulo: Annablume, 1995.

OLIVEIRA, G. M. A 'virada político-linguística' e a relevância social da linguística e dos linguistas. In: CORREA, D. A. (org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: EdUEPG, 2007, p. 79-93.

OLIVEIRA, S. M. **Educação de surdos e currículo: reflexões acerca do reconhecimento da Língua de Sinais e dos artefatos culturais surdo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

OLIVEIRA, S. M. **Os artefatos culturais surdo nos currículos de graduação do tradutor e intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa**. 2020. 137 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: https://bib.pucminas.br/teses/Educacao_SoniaMartaDeOliveira_8577.pdf Acesso em: 27 dez. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 31 dez. 2024.

PELUSO, L.; LODI, A. C. B. Educación de los surdos: desde la normalización al plurilingüismo. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 26, n. 1, jan. abr. 2023.

PENA, F. S. **Educação Bilíngue e Geografia nas escolas de surdos**. 2018. 258 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Geografia. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.630> . Acesso em: 30 dez. 2024.

PEREIRA, S. C. da C. **A imagem no livro didático de Língua Inglesa: refletindo sobre multimodalidade no ensino bilíngue**. 2023. 50 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/28117/1/_%20%281%29.pdf. Acesso em: 9 jan. 2025.

PLAZA-PUST, C. Language Development and Language Interaction in Sign Bilingual Language Acquisition. *In: MARSCHARK, M.; KNOORS, H.; TANG, G. Bilingualism and Bilingual Deaf Education*. Oxford/NewYork: Oxford University Press, 2014. p. 23-54.

PRADO-BARROS, T. do; SANTOS, V. Tavares; ALBUQUERQUE, R. **De)colonialidade na Educação Bilíngue para Surdos/as no Brasil: trajetórias para gretar. Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 26, n. 1, p. 67-83, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/25705/19021>. Acesso em: 28 dez. 2024.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? *In: NICOLAIDES, C. et al. (orgs.). Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes, 2013. p. 19-42.

QUADROS, R. M. de. **Libras**. 5. d. São Paulo: Parábola, 2019.

QUADROS, R. M. de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, R. M. de; SILVA, D. S. Comunidades Surdas Brasileiras. *In: ZAMBRANO, R. C.; PEDROSA, C. E. F. (orgs.) Comunidades Surdas na América Latina* Florianópolis: Bookess. 2017.

QUIXABA, M. N. O. **Práticas inclusivas na escola: o que faz sentido para os (as) alunos (as) com deficiência**. 2011. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luis. 2011. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/bitstream/tede/196/1/MARIA%20NILZA%20LIVEIRA%20QUIXABA.pdf> . Acesso em: 31 dez. 2024.

REZENDE, P. **Quantidade de escolas bilíngues no Brasil**. Mensagem eletrônica recebida por Mikael Sousa Silva em: 28 dez. 2024.

ROCHA, L. R. M. da; LACERDA, C. B. F. de; PRIETO, R. G. **Um retrato das matrículas de estudantes da Educação Especial e da educação de surdos, surdocegos e deficiência auditiva: da Educação Básica à Educação Superior. Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. .19, maio, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1809-43092024000100115&script=sci_arttext . Acesso em: 29 jan. 2025.

RODRIGUES, M. L. P. **Ensino/Educação Bilíngue de surdos: da legislação à realidade**. 2023. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Língua Portuguesa com Domínio em Libras) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2023.

RODRIGUES, J. R.; VIEIRA-MACHADO, L. M. da C.; VIEIRA, E. T. de B. “Viva la parola!”: a constituição de verdades acerca da educação de surdos no congresso de Milão (1880). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/67506> . Acesso em: 29 dez. 2024.

SÁ, N. P. de. **Políticas educacionais para a educação de surdos no Brasil:** uma comparação baseada no ciclo de políticas. 2024.463 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2024. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/3420/2/NelsonS%c3%a1Tese2024.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2024.

SÁ, N. R. L. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. *In:* SÁ, N. R. L. (org.) **Surdos:** qual escola? Manaus: Valer e Educa, 2011. p. 17-62.

SANCHES, P. B. **Cooficialização da Libras no Paraná:** um estudo dos direitos linguísticos e da Educação Bilíngue de surdos. 2023. 568 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2023.

SEVERAL, R. S.; FLORES, V. M. Práticas pedagógicas em uma escola bilíngue para surdos na Região Metropolitana de Porto Alegre. *In:* SCHUSSLER, D.; SARDAGNA, H. V.; FLORES, V. M. (orgs.). **Atendimento Educacional Especializado:** interlocuções sobre a docência e estratégias pedagógicas. Cachoeirinha: Fi, 2023. p. 281-311. Disponível em: <https://www.editorafi.org/ebook/a070-atendimento-educacional-especializado>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SHOHAMY, E. **Language policy:** hidden agendas and new approaches. London: Routledge, 2006.

SILVA, E. R. da. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. Campinas, **Trab. Ling. Aplic.**, v. 52, n. 2, p. 289-320, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645376>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SILVA, G. M. O português como Segunda Língua dos surdos brasileiros: uma apresentação panorâmica. **Revista X**, Curitiba, v. 12, n. 2, p. 130-150, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/51140>. Acesso em: 27 jan. 2025.

SILVA, I. de C. N. A educação bilíngue para surdos. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 3. 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5570>. Acesso em 12 dez. 2025.

SILVA, R. K. da. ProDeaf: Metodologia de Tradução de Português para Libras por Meio de Avatares 3D: uma abordagem multidisciplinar. **Forum**, 2014. Disponível em: <https://seer.ines.gov.br/index.php/revista-forum/article/view/390/360>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SILVA, R. C. D. da. **Política nacional de Educação Bilíngue de surdos:** da Conae-2010 à alteração da LDB (Lei nº 14.191/2021). 2023 380 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b8b39edf-5a71-4076-8f93-cb0e1edbbbf7/content>. Acesso em: 29 dez. 2024.

SILVA, S. B. Neoliberalismo e ensino de inglês: considerações para reflexão. **SEDA**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 8-129, 2016.

SILVA, V. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In.: QUADROS, Ronice Müller de (Org.). **Estudos surdos I**. [Petrópolis, RJ]: Arara Azul, 2006a. 324 p. Disponível em: https://legis.senado.leg.br/escriba-servicosweb/reuniao/pdf/10979?utm_source Acesso em: 31 dez. 2024.

SILVA, M. da P. M. **Reflexões sobre identidade e surdez: aspectos pedagógicos e interacionais da interlocução de uma professora surda com alunos ouvintes**. 2006b. 143 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SILVEIRA A. P.; COSTA, C. A. P. S. da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Diretrizes para Alunos Surdos. In: LOBATO, Huber Kline Guedes; SILVA, Lucival Fabio Rodrigues da; FIGUEIREDO, Daiane Pinheiro (orgs.). **Diálogos sobre inclusão escolar e ensino aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos**. Belém-Pará: UFPA, 2016, p. 128-138. Disponível em: <https://livroaberto.ufpa.br/server/api/core/bitstreams/1ee1e7fc-5d8f-4ff7-852f-9d107c92e380/content?page=129> . Acesso em: 31 dez. 2024.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Medição, 1997. p. 7-32

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 24, n. 2, 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/55373> Acesso em: 27 jan. 2025.

SOARES, E. P. *et al.* O psicólogo no atendimento à pessoa surda: dificuldades e desafios. **Facit Business and Technology Journal**, v. 3, n. 46, 2023. Disponível em: <https://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/2574> Acesso em: 27 jan. 2025

SOUZA, R. M. de. **Que palavra que te falta? Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SOUZA, R. de C. S. **Introdução aos estudos sobre educação dos surdos**. Aracaju: Criação, 2014.

SPOLSKY, B. **Language policy: key topics in Sociolinguistics**. Cambridge: Cambridge, 2004.

SPOLSKY, B. **Language practices, ideology and beliefs, and management and planning: Language Policy**. UK: Cambridge University Press, 2014, p. 1-15.

THOMA, A. da S. Educação Bilíngue nas Políticas Educacionais e Linguísticas para Surdos: discursos e estratégias de governo. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 3, p. 755-775, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/9VHZBTPwBKYdpmdHCLZWwqz/>. Acesso em: 30 dez. 2024.

THOMA, A. da S.; KLEIN, M. Experiências Educacionais, Movimentos e Lutas Surdas como Condições de Possibilidade para uma Educação de Surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**,

Pelotas, p. 107-131, 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1603/1486> . Acesso em: 30 dez. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO. Unicentro sedia primeiro Congresso Nacional de Educação dos Surdos. **Central de Notícias**, 3 de junho de 2014. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/noticias/2014/06/03/unicentro-sedia-primeiro-congresso-nacional-de-educacao-dos-surdos/> . Acesso em: 30 dez. 2024.

VILHALVA, S. **Objetos digitais e multiletramentos para o ensino de línguas na educação de indígenas surdos: desafios e proposições**. 2024. 133 f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa). – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2024. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=573948&tipoMidia=0> . Acesso em: 26 dez. 2024.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar, de forma voluntária, da pesquisa “A Educação Bilíngue de surdos na Lei nº 14.191/2021: análise, histórico e implementação”, desenvolvida pelo pesquisador responsável Leandro Rodrigues Alves Diniz, professor associado da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FALE / UFMG), orientador da pesquisa, pela pesquisadora assistente Giselli Mara da Silva (FALE / UFMG), co-orientadora, e pelo mestrando Mikael Sousa Silva, estudante do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da FALE/UFMG.

Por favor, leia com atenção este documento. Em caso de dúvidas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável e/ou assistente. A qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar o seu consentimento. Caso você desista, isso não afetará a sua relação com os pesquisadores ou com a FALE / UFMG.

Justificativa e objetivos:

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreender o processo histórico das políticas educacionais que englobam pautas direcionadas à Educação Bilíngue de surdos, entendendo que a Lei nº 14.191/2021 representa um marco significativo nesse cenário. O objetivo geral da pesquisa é analisar a referida lei, bem como seu histórico e os desafios implicados em sua implementação.

Você foi convidado(a) a participar da pesquisa porque sua experiência profissional poderá trazer elementos importantes para a realização do estudo.

Procedimentos e registros:

Os registros gerados a partir da sua participação serão utilizados apenas para fins científicos. Você está sendo convidado(a) a conceder uma entrevista, com duração aproximada de 50 minutos, sobre a Lei nº 14.191/2021, bem como seu histórico e os desafios implicados em sua implementação. A entrevista se realizará presencial ou virtualmente, conforme acordado entre você e o pesquisador responsável ou assistente, em Libras ou em português, conforme sua preferência. Se necessário, poderá haver a presença de intérprete Português/Libras.

As gravações serão utilizadas para a realização das glosas, um procedimento que consiste na transcrição e registro minucioso do conteúdo discutido durante as entrevistas. Posteriormente, essas glosas serão traduzidas para o português, facilitando a compreensão e a utilização dos dados obtidos no âmbito da pesquisa. Este método visa assegurar a integridade das informações coletadas e a qualidade na interpretação das respostas fornecidas pelos entrevistados.

Desconfortos e riscos:

A participação na presente pesquisa envolve riscos, como cansaço pelo tempo gasto ou algum tipo de incômodo emocional durante a interação. Caso você decida participar, o pesquisador responsável e/ou assistente buscará(ão) minimizá-los. Você poderá, por exemplo, solicitar que a gravação da interação seja interrompida sempre que desejar. Ademais, poderá optar por não responder a perguntas que o(a) deixem constrangido(a).

Benefícios:

Ao participar da pesquisa, você colaborará para a discussão de políticas de Educação Bilíngue para surdos. A autorreflexão que a participação na pesquisa poderá promover também poderá, eventualmente, trazer aspectos relevantes para sua vida pessoal ou profissional.

Sigilo, privacidade e armazenamento de dados:

Serão tomadas todas as providências para que se assegure a sua confidencialidade e a dos registros gerados. Esses serão armazenados em *pendrive* e em computador da sala 3006 da Faculdade de Letras da UFMG) durante cinco anos, sendo destruídos após esse prazo. De acordo com a Resolução N° 466 de 2012, o sigilo dos seus dados será mantido de forma permanente. Os resultados da pesquisa poderão ser utilizados em trabalhos científicos publicados ou apresentados oralmente em eventos acadêmicos sem revelar as identidades dos participantes.

Reiteramos que, durante qualquer etapa da pesquisa, você terá o direito à informação e você poderá retirar seu consentimento sem qualquer penalização ou prejuízo.

Ressarcimento e indenização:

Você, como voluntária(o), não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração pela sua participação. Você tem garantia, respaldada por lei, conforme a Resolução 510 de 2016 do Conselho Nacional de Saúde, a ser indenizada(o) pelos eventuais danos que possam vir a acontecer decorrentes da sua participação na pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores envolvidos:

Dados**Pesquisador responsável****Pesquisador(a) assistente**

Nome completo	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Mikael Sousa Silva
Endereço profissional	Faculdade de Letras Universidade Federal de Minas Gerais Avenida Antônio Carlos, 6627, sala 4111, Bairro: Pampulha Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. CEP: 31270-901	Faculdade de Letras Universidade Federal de Minas Gerais Avenida Antônio Carlos, 6627, Bairro: Pampulha Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. CEP: 31270-901
E-mail	leandroradiniz@gmail.com	kaellibras@gmail.com
Telefone	+ 55 (31) 3409-6041	+ 55 (85) 9621-4555

Disponibilizamos, ainda, os dados do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Você poderá consultá-lo para tirar dúvidas referentes exclusivamente a aspectos éticos da pesquisa e/ou acioná-lo em casos de denúncias e/ou reclamações dessa natureza:

Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Campus Pampulha
Av. Antônio Carlos, 6627
Unidade Administrativa II – 2º andar – sala 2005
Belo Horizonte – Minas Gerais
CEP: 31270-901
E-mail: coep@prpq.ufmg.br
Fone: (31) 3409-4592.

Responsabilidade dos pesquisadores:

Asseguramos ter cumprido as exigências da Resolução N° 466 de 2012 e normativas complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo, tendo explicado as devidas informações e sanado todas as dúvidas da(o) participante da pesquisa, além de ter fornecido a ela(e) uma via deste documento assinada pelas partes envolvidas.

Consentimento livre e esclarecido:

Declaro que li e entendi toda a informação repassada e satisfatoriamente explicada sobre a pesquisa, os objetivos, os procedimentos, os benefícios previstos e os potenciais riscos e desconfortos que a minha participação nela possam acarretar. Tive tempo suficiente para considerar a informação acima e tive a oportunidade de tirar todas as minhas dúvidas. Estou assinando, abaixo, explicitamente e de forma voluntária, este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Tenho o direito, de agora ou mais tarde, a discutir qualquer dúvida que eu venha a ter e/ou comunicar minha desistência da pesquisa.

Eu, _____

(nome completo do participante), aceito participar da pesquisa, autorizo a utilização dos registros gerados, anteriormente especificados, para fins de pesquisa, resguardado o meu anonimato, e a utilização desses registros em publicações decorrentes da pesquisa em questão e/ou em eventos acadêmicos. O termo segue em duas vias, uma das quais ficará comigo; outra, com o pesquisador responsável ou com o(a) pesquisador(a) assistente.

Assinatura do(a) **participante de pesquisa:**

Nome: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do **pesquisador responsável:**

Leandro Rodrigues Alves Diniz

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) **pesquisador(a) assistente:**

Nome: Mikael Sousa Silva

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista Semiestruturada - Membros da FENEIS

DADOS PESSOAIS
Data de nascimento:
Município/Estado em que nasceu:
Município/Estado em que mora:
Escolaridade:
Atuação profissional:
QUESTÕES PARA MEMBROS DA FENEIS
1. Na sua opinião, quais os principais antecedentes históricos que permitiram a formulação e aprovação da Lei nº 14.191/2021?
2. Houve algum documento que a FENEIS entregou que subsidiou a formulação da lei? Em caso positivo, seria possível ter acesso a esse documento?
3. Em que medida você considera que a Lei contempla as reivindicações desse documento especificamente, e da comunidade surda de modo mais amplo?
4. Na sua perspectiva, de que modo a Lei nº 14.191/2021 se aproxima ou se afasta da política da inclusão em escolas comuns?
5. Na sua opinião, quais são as principais impressões da comunidade surda sobre essa lei?
6. Como a FENEIS avalia o impacto da Lei nº 14.191/2021 até o momento? Quais são os pontos fortes e fracos dessa implementação?
7. Como a FENEIS enxerga o processo de implementação prática da Lei nas estruturas escolares? Que desafios vocês identificam nesse processo?
8. Quais são as perspectivas da FENEIS em relação aos desdobramentos futuros da Lei de Educação Bilíngue de Surdos?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada - Membros do MEC

QUESTÕES PARA MEMBROS DO MEC
1. Na sua visão, quais os principais antecedentes históricos que permitiram a formulação e aprovação da Lei nº 14.191/2021?
2. O que você poderia nos contar sobre o processo de construção da lei?
3. Na sua perspectiva, de que modo a Lei nº 14.191/2021 se aproxima ou se afasta da política da inclusão em escolas comuns?
4. Que ações já foram implementadas, ou estão em processo de implementação, com base na Lei?
5. Acontece que as ações da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de Educação Bilíngue de Surdos realizam a prática de como implementar a estrutura da escola? Já foram desenvolvidos projetos e currículos escolares? E os materiais didáticos já estão disponíveis?
6. Quais as ações da FENEIS após a implementação da Educação Bilíngue de surdos como modalidade escolar na LDB?
7. Na sua perspectiva, quais os principais desafios na implementação da lei?
8. Qual é a sua visão sobre o futuro da Educação Bilíngue de Surdos no Brasil?

ANEXO I – Lei 4.191/2021, de 3 de agosto de 2021

13/01/2025, 02:55

L14191



Presidência da República
Secretaria-Geral
Subchefia para Assuntos Jurídicos

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.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 3º da [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 3º

XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.” (NR)

Art. 2º A [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida do seguinte Capítulo V-A:

“CAPÍTULO V-A

DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, 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, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

§ 3º O disposto no **caput** deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior.

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o **caput** deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas.”

13/01/2025, 02:55

L14191

Art. 3º A [Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#) (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 78-A e 79-C:

"Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas."

"Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas;

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado.

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais."

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 3 de agosto de 2021; 200º da Independência e 133º da República.

JAIR MESSIAS BOLSONARO

Milton Ribeiro

Damareis Regina Alves

Este texto não substitui o publicado no DOU de 4.8.2021

*

ANEXO II – Trechos da Lei 9.394/1996 alterados pela Lei nº 14.191/2021

13/01/2025, 02:59

L9394



Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Texto compilado

[\(Vide Decreto nº 3.860, de 2001\)](#)

[\(Vide Lei nº 10.870, de 2004\)](#)

[\(Vide Adin 3324-7, de 2005\)](#)

[\(Vide Lei nº 12.061, de 2009\)](#)

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Regulamento

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO I

Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

TÍTULO II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - ~~gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;~~
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; [\(Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023\)](#)
- IX - garantia de padrão de qualidade; [\(Vide Decreto nº 11.713, de 2023\)](#)
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

13/01/2025, 02:59

L9394

- XII - consideração com a diversidade étnico-racial. [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)
- XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. [\(Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018\)](#)
- XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)
- XV - garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação. [\(Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024\)](#)

TÍTULO III

Do Direito à Educação e do Dever de Educar

- Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
- ~~I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;~~
- I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)
- a) pré-escola; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)
- b) ensino fundamental; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)
- c) ensino médio; [\(Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)
- ~~II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;~~
- ~~II - universalização do ensino médio gratuito; [\(Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009\)](#)~~
- II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)
- ~~III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;~~
- III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)
- ~~IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;~~
- IV - acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- ~~VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;~~
- VIII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde; [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)
- ~~IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.~~
- IX - padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às

13/01/2025, 02:59

L9394

~~§ 2º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.~~

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. [\(Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018\)](#)

~~Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:~~

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. [\(Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015\)](#)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no caput deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o caput serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

~~Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Regulamento)~~

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

CAPÍTULO V-A

[\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, 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, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

13/01/2025, 02:59

L9394

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

§ 3º O disposto no caput deste artigo será efetivado sem prejuízo das prerrogativas de matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que decidir o estudante ou, no que couber, seus pais ou responsáveis, e das garantias previstas na Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que incluem, para os surdos oralizados, o acesso a tecnologias assistivas. [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

Parágrafo único. Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas. [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

TÍTULO VI

Dos Profissionais da Educação

~~Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: [\(Regulamento\)](#)~~

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

~~I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;~~

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

~~II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.~~

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; [\(Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

~~III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)~~

~~III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim; [\(Redação dada pela Medida Provisória nº 748, de 2016\)](#)~~

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

~~IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação para atender o disposto no inciso V do caput do art. 36. [\(Incluído pela Medida Provisória nº 748, de 2016\)](#)~~

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36; [\(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017\)](#)

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação. [\(Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017\)](#)

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; [\(Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009\)](#)

13/01/2025, 02:59

L9394

Art. 79. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação intercultural às comunidades indígenas, desenvolvendo programas integrados de ensino e pesquisa.

§ 1º Os programas serão planejados com audiência das comunidades indígenas.

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos nos Planos Nacionais de Educação, terão os seguintes objetivos:

I - fortalecer as práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena;

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinado à educação escolar nas comunidades indígenas;

III - desenvolver currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades;

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático específico e diferenciado.

§ 3º No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. [\(Incluído pela Lei nº 12.416, de 2011\)](#)

Art. 79-A. [\(VETADO\)](#). [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'. [\(Incluído pela Lei nº 10.639, de 9.1.2003\)](#)

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa. [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

§ 1º Os programas serão planejados com participação das comunidades surdas, de instituições de ensino superior e de entidades representativas das pessoas surdas. [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

§ 2º Os programas a que se refere este artigo, incluídos no Plano Nacional de Educação, terão os seguintes objetivos: [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

I - fortalecer as práticas socioculturais dos surdos e a Língua Brasileira de Sinais; [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

II - manter programas de formação de pessoal especializado, destinados à educação bilíngue escolar dos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas; [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

III - desenvolver currículos, métodos, formação e programas específicos, neles incluídos os conteúdos culturais correspondentes aos surdos; [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

IV - elaborar e publicar sistematicamente material didático bilíngue, específico e diferenciado. [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

§ 3º Na educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas efetivar-se-á mediante a oferta de ensino bilíngue e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais. [\(Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021\)](#)

Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. [\(Regulamento\)](#) [\(Regulamento\)](#)

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os

13/01/2025, 02:59

L9394

§ 1º As instituições educacionais adaptarão seus estatutos e regimentos aos dispositivos desta Lei e às normas dos respectivos sistemas de ensino, nos prazos por estes estabelecidos.

§ 2º O prazo para que as universidades cumpram o disposto nos incisos II e III do art. 52 é de oito anos.

Art. 89. As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art. 90. As questões suscitadas na transição entre o regime anterior e o que se institui nesta Lei serão resolvidas pelo Conselho Nacional de Educação ou, mediante delegação deste, pelos órgãos normativos dos sistemas de ensino, preservada a autonomia universitária.

Art. 90-A. Até a entrada em vigor da lei de que trata o art. 14, os Conselhos Escolares e os Fóruns dos Conselhos Escolares já instituídos continuarão a observar as normas expedidas pelos respectivos sistemas de ensino. [\(Incluído pela Lei nº 14.644, de 2023\)](#)

Art. 91. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 92. Revogam-se as disposições das [Leis nºs 4.024, de 20 de dezembro de 1961](#) e [5.540, de 28 de novembro de 1968](#), não alteradas pelas [Leis nºs 9.131, de 24 de novembro de 1995](#) e [9.192, de 21 de dezembro de 1995](#) e, ainda, as [Leis nºs 5.692, de 11 de agosto de 1971](#) e [7.044, de 18 de outubro de 1982](#), e as demais leis e decretos-lei que as modificaram e quaisquer outras disposições em contrário.

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175ª da Independência e 108ª da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO
Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no D.O.U. de 23.12.1996.

*