



Universidade Federal de Alagoas - UFAL
Centro de Educação- CEDU
Maceió - Alagoas - Brasil

SENTIDOS DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PRESENTES NOS DISCURSOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E CURRICULARES VOLTADAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LETRAS-LIBRAS

Camylla Oliveira Santos (UFAL)
(camylla.santos@fale.ufal.br)

RESUMO:

Nesta discussão teórico-documental centramo-nos na categoria temática educação escolar, recorte de uma pesquisa do PIBIC já concluída que analisou o discurso das políticas educacionais e curriculares direcionadas para o professor de Letras-Libras, então, objetivamos entender para qual sentido de educação (escolar) as políticas, orientações e diretrizes curriculares almejam formá-lo. A Análise de Discurso (ORLANDI, 2010) e o Ciclo de Políticas de Ball (2011) foram adotados como procedimentos teórico-metodológicos e analíticos da pesquisa. A Análise do Discurso trazendo seu olhar analítico com relação aos sentidos em circulação no discurso e o Ciclo de Políticas trazendo os contextos de produção e influência da política (do discurso da política) como as condições de produção e enunciação que vão revelar a que formações discursivas e ideológicas podemos relacioná-las de modo a compreender os sentidos nelas contidos. Da análise, compreendemos que as políticas educacionais e curriculares constroem a escola como um espaço dividido com outras instâncias sociais que como esta perdem força de alcance de seus objetivos ao serem amontoadas em um único espaço, seus objetivos são deturpados, pois mesmo que se proponha que ela seja direito de todos, esse direito vem sendo o de adquirir conhecimentos que interessam principalmente à esfera econômica, enfraquecendo, e até mesmo, apagando a educação inclusiva, voltada à diversidade e para cidadania. Em virtude das contradições, quando há o fracasso escolar, a responsabilidade é de educadores, da sociedade e da família, todavia podemos concluir que a reivindicação que mais ressoa em seu discurso não é outra senão a do neoliberalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. Formação de Professores. Professor de Letras-Libras.

1 INTRODUÇÃO

Nesta discussão teórico-documental, centramo-nos na categoria temática **educação escolar**, recorte de uma pesquisa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) já concluída que analisou o discurso das políticas educacionais e curriculares direcionadas para o professor de Letras-Libras. Partindo desta categoria temática objetivamos entender para qual concepção de educação

(escolar) as políticas, orientações e diretrizes curriculares almejam formar o professor de Letras-Libras.

A pesquisa realizou-se no ciclo PIBIC 2021/2022 da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e adotou como procedimentos teórico-metodológicos e analíticos a Análise do Discurso (ORLANDI, 2010) e o Ciclo de Políticas (BALL, 2011 apud MAINARDES, 2018), os quais foram empregados para analisar as políticas educacionais federais e as orientações e diretrizes curriculares, datadas de 2005 a 2021, para a formação do professor de Letras-Libras. Os documentos das políticas são norteadores da construção do Projeto Pedagógico do Curso, tanto o que está em vigor, quanto de suas (re)formulações, portanto, investigamos como esses documentos constroem os sentidos para a **formação de professores**, professores de Letras-Libras inclusos, **educação de surdos** e também da categoria temática **educação escolar**.

Tomando como ponto de partida estas categorias temáticas, foram realizadas leituras, estudos e discussões sobre as abordagens teórico-metodológicas que balizaram as análises, e a partir da posição na qual a **educação escolar** é entendida como um direito que deve ser estendido a todos e deve ser garantido pelo Estado. Por meio dela, o indivíduo tem a possibilidade de ampliar seus conhecimentos acerca das diversas dimensões da vida social e pode atuar criticamente na sociedade podendo transformá-la; e o professor, por sua vez, tem um papel representativo nesta instituição. Deste modo, o profissional docente de Libras constitui um dos profissionais que compõem o âmbito educacional, em que se justifica compreender de que modo as políticas educacionais e curriculares compreendem o seu espaço de atuação.

Desta feita, as políticas educacionais são compreendidas como discursos que para sua construção são empreendidas muitas disputas, concessões e acordos da parte de diferentes grupos de interesse. A abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (2011, apud MAINARDES, 2018) nos diz que a formulação das políticas é um processo no qual há três contextos principais interrelacionados, não temporal ou sequencialmente dimensionados, e também não são lineares: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e contexto da prática. O contexto da influência é aquele no qual há as disputas pelos conceitos, pelas vozes que serão incorporadas no discurso da política. No contexto da produção de texto, temos a

representação da política na forma de textos legais, pronunciamentos, textos políticos etc. E no contexto da prática, a política será (re)interpretada à luz das diversas variáveis da realidade do contexto em que será atuada.

No entendimento da Análise do Discurso (ORLANDI, 2010), as políticas ao produzir e enunciar discursos, produzem e enunciam sentidos. Os sentidos produzidos estão relacionados a uma formação discursiva, que determina o que pode e deve ser dito a partir da posição, das condições sócio-históricas, a partir de sua relação com a exterioridade. É porque há formações discursivas diferentes que o sentido sempre pode ser outro, mas não pode ser todos. Dadas as condições de produção, o sentido aponta para uma formação discursiva e não outra, “palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes” (ORLANDI, 2010, p. 42). As formações discursivas estão inscritas em formações ideológicas, que é onde os sentidos circulam, são “um conjunto de sentidos, atitudes e representações partilhados por um grupo específico” (SOUZA, 2020, p. 65).

Assim sendo, a Análise de Discurso (ORLANDI, 2010) e o Ciclo de Políticas de Ball (2011), articuladamente, foram adotados como procedimentos teórico-metodológicos e analíticos da pesquisa. A Análise do Discurso trazendo seu olhar analítico com relação aos sentidos em circulação no discurso e o Ciclo de Políticas trazendo os contextos de produção e influência da política (do discurso da política) como as condições de produção e enunciação que vão revelar a que formações discursivas e ideológicas podemos relacioná-las de modo a compreender os sentidos nelas contidos.

Nesse intento, a pesquisa foi realizada a partir do mapeamento de políticas educacionais federais e de orientações e diretrizes curriculares voltadas para a formação do professor de Letras-Libras encontradas nos portais institucionais do governo federal, datadas a partir de 2005 até 2021, período que justifica-se pelo marco temporal do decreto federal nº 5.626 de 2005 que regulamentou a Lei de Libras (Lei nº 10.436 de 2002) e criou o curso de Licenciatura em Letras-Libras e o início da pesquisa. No entanto, durante o mandato presidencial de Jair Messias Bolsonaro algumas secretarias foram extintas e os portais de entes e instituições sofreram reformulações no que decorreu que alguns documentos só foram

encontrados graças a referências bibliográficas que as empregaram em suas referências.

A pré-seleção dos documentos empregados na análise foi realizada mediante uma leitura flutuante na qual verificamos a pertinência à temática, e já realizamos a exclusão daqueles que não tratavam do objeto de interesse da pesquisa. Neste momento, também eram demarcados os discursos e os contextos de influência e produção do documento. Posteriormente, realizamos a leitura integral dos documentos e seguimos demarcando os discursos que relacionam-se às categorias temáticas pretendidas para compor o *corpus* da pesquisa.

Empregando os procedimentos metodológicos da Análise de Discurso (ORLANDI, 2010), enquanto realizava-se a leitura integral do corpus, realçando as marcas textuais que construíam o sentido das categorias temáticas adotadas, este procedimento em si, já compunha a análise, ao decidir o que permaneceria ou seria descartado.

Articuladamente com a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball (2011), na qual, como pano de fundo, a partir do contexto de produção e de influência apresentados, consoante o discurso identificado na análise, apreendeu-se as formações discursivas a que o discurso vincula-se. Desta forma, buscamos compreender qual(is) o(s) sentido(s) de educação escolar o discurso das políticas, orientações e diretrizes curriculares constrói(oem) enquanto espaço de atuação do professor de Letras-Libras.

2 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O mapeamento das políticas educacionais federais resultou em 14 documentos entre leis, decretos e programas nacionais, já das orientações e diretrizes curriculares resultou em 22 documentos entre pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE). Na pré-seleção dos resultados, foram selecionados 9 do primeiro e 19 do segundo.

Ao ler em sua integralidade os documentos, identificamos as temáticas **formação de professores, educação de surdos, educação escolar**. Em seguida, realizou-se recortes das marcas textuais que construíam o sentido para as categorias temáticas escolhidas. Neste trabalho, daremos destaque aos sentidos

que apreendemos desta última, mas antes, vamos contextualizá-la na análise realizada.

Em suma, para a categoria temática formação de professores, apreendemos que um discurso que circunscreve a descentralização de responsabilidades do Estado, a flexibilização da formação pretendida, maquiando as exigências padronizadoras do mercado sob a justificativa da inclusão, adoção (ou proposta de) mecanismos de regulação. E podemos relacioná-lo à uma formação ideológica neoliberal, na qual o mercado econômico gerencia a educação para formação de sua mão-de-obra qualificada, usando o Estado como aliado. Quanto aos contextos trazidos pelo Ciclo de Políticas, temos no contexto de produção de texto, que mesmo quando sob um governo dito de esquerda, as políticas educacionais e curriculares brasileiras carregam as marcas do discurso neoliberal o que evidencia uma negociação dos sentidos entre grupos que não sejam politicamente de esquerda, isto é, apesar do discurso vestir-se de uma roupagem democrática e progressista em alguns recortes, as alianças, acordos e concessões do seu contexto de influência significam nas políticas.

No tocante à educação de surdos, o discurso flexibiliza a educação bilíngue e culpabiliza as práticas pedagógicas pelo fracasso de outras práticas que não sejam essa, e enfatiza a Língua Portuguesa, dando maior destaque a ela do que a Libras, ressurgindo o discurso da oralização, negando os aspectos culturais e identitários da Libras para comunidade surda. Porém, o discurso avança ao propor a educação bilíngue em detrimento da modalidade de educação especial. Como parte de um discurso mais amplo, percebemos que os sentidos da educação de surdos apresenta mais de uma voz tentando imprimir suas concepções para ela, deriva evidencia educação como direito e escola como espaço de inclusão, assim sendo, a formação do professor de Letras-Libras pode ressignificar/atuar a política de modo que a partir dos deslizes, da deriva (ORLANDI, 2010) construa-se uma formação mais sensível ao real, alinhada às concepções progressistas, democráticas e inclusivas.

Sobre a educação escolar, os documentos trazem enunciados que constroem o sentido de educação de modo que a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” (BRASIL, 1996, p. 02), está em diversos deles, tomando a forma de um discurso associado, principalmente, com o discurso

que concebe a escolarização como formação apenas profissional do estudante, tais quais “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (ibid., p. 01), “preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (ibidem), “tem por finalidades (...) fornecer-lhes meios para progredir no trabalho” (ibid., p. 08), “formação para o trabalho” (BRASIL, 2014, p. 01), “conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte” (ibid., p. 04), “ensino médio integrado à educação profissional” (ibid., p. 05), “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio” (ibid., p. 10), “espaço em que, efetivamente, os alunos construam conhecimentos, habilidades e atitudes condizentes com sua faixa etária e as exigências contemporâneas da cidadania e do trabalho” (BRASIL, 2008, p. 01), “vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 2015b, p. 01).

Disso decorre que, para a formação dos alunos, há um destaque em conhecimentos que são requeridos pela dimensão econômica em detrimento dos demais e os instrumentos de avaliação tornam-se instrumentos padronizadores, o que contradiz a proposta de educação inclusiva e evidencia que a universalização da educação escolar tem como finalidades a constituição de mão-de-obra, e, simultaneamente, a escola torna-se um espaço no qual a mão-de-obra atual deixa os menores sob sua responsabilidade enquanto mantém o funcionamento da economia.

Podemos apreender isso das seguintes marcas: “domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 1996, p. 12), “áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do País, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 11), “O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)” (HADDAD, F., 2008, p. 22), “parceria com organismos internacionais” (ibid., p. 24), “melhorar desempenho dos alunos da educação básica (...) instrumento externo de referência, internacionalmente reconhecido” (BRASIL, 2014, p. 07), “O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (...) constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino” (ibid., p. 02), “universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, fundamentado em matriz de referência do

conteúdo curricular (...) e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica” (ibid., p. 04), “estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir” (BRASIL, 2007a, p. 01), “aferindo resultados” (ibidem), “ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica”(ibid., p. 02). Outro ponto é que mesmo que o discurso reforce a ampliação do acesso à educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), não percebemos a mesma intenção quanto ao Ensino Superior.

Quanto à quem cabe efetivar as orientações sobre a educação escolar, constatou-se recortes como “direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 2007c, p. 24), “eixo estruturante da ação do Estado” (HADDAD, 2008, p. 06) nos quais compreendemos que há um avanço no entendimento de que a educação é um direito e está na alçada do Estado provê-lo.

Porém, configura no mesmo discurso a contradição, em que pesam a responsabilização a outras instâncias, ou seja, o discurso aqui também aponta para a descentralização de responsabilidade, uma característica do discurso neoliberal, conforme observa-se em trechos tais quais “Os dados do SAEB, antes amostrais, passaram a ser divulgados também por rede e por escola, o que tem aumentado significativamente a responsabilização da comunidade de pais, professores, dirigentes e da classe política com o aprendizado” (ibid., p. 20), “Aqui, responsabilização e mobilização social tornam a escola menos estatal e mais pública” (ibidem), “a cadeia de responsabilização pela qualidade do ensino que abrange tanto os gestores, do diretor ou da diretora da escola ao Ministro da Educação, quanto a classe política, do prefeito ou da prefeita ao Presidente da República” (ibid., p. 25, 26) e, novamente, a roupagem da autonomia para maquiar o delegar deveres: “promover autonomia. A regra vale tanto para instituições de ensino como para indivíduos” (ibid., p. 40).

Um outro discurso que foi notável aponta para uma política que sobrecarrega a escola com demandas que são competência de outras instituições: “integrar os programas da área da educação com os de outras áreas” (BRASIL, 2007a, p. 02), “promover articulação dos programas da área da educação (...) com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego” (BRASIL, 2014, p. 08). Ao trazer serviços para dentro da instituição educacional que não estão relacionados e nem

comprometidos com a educação escolar dos alunos, que é o compromisso da escola, ocupa-se espaço e tempo de aprendizado para suprir outras necessidades que precisam ter seu espaço e tempo garantidos por outras instâncias e políticas, no entanto, além disso, tal medida contribui para deturpar o imaginário social do que é objetivo da escola.

Por consequência desses discursos, depreendemos que o professor precisa formar-se para formar para o trabalho, dividir seu espaço de atuação com outras áreas sociais e, também, será sua responsabilizado se houver fracasso escolar. A política de universalização da educação escolar negocia com interesses político-econômicos que se sobressaem aos interesses dos estudiosos em educação, embora a política não negue que todos têm direito à educação, vemos que o contexto de influência, no qual há organismos internacionais, bancos e iniciativa privada envolvidos, produz no contexto da produção de texto da política e do dispositivo discursos que fragilizam os objetivos educacionais e fortalecem e reforçam as demandas econômicas, principalmente através dos mecanismos de avaliação que são empregados para avaliar escolas, alunos e sistemas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise realizada, compreendemos que as políticas educacionais e curriculares constroem o espaço de atuação do professor de Letras-Libras, a escola, como um espaço dividido com outras instâncias sociais que como esta perdem força de alcance aos seus objetivos ao serem amontoadas em um único espaço. Os objetivos da educação escolar também são deturpados, pois mesmo que se proponha que a educação seja direito de todos, esse direito vem sendo o de adquirir conhecimentos que interessam principalmente à esfera econômica, enfraquecendo, e até mesmo, apagando a educação dita inclusiva, voltada à diversidade e para cidadania. Em virtude das contradições, quando há o fracasso escolar, a responsabilidade é de educadores, da sociedade e da família, todavia a reivindicação que mais ressoa em seu discurso não é outra senão a do neoliberalismo.

Desta feita, a partir desta pesquisa identificamos que as políticas para formação do professor em Letras-Libras não se configuram nos documentos bem delimitadas nem mesmo por parte dos que a norteiam, carregam concepções contraditórias e exigências desmedidas sobre o que é oferecido, o que faz com que pesquisas sobre a formação deste profissional sejam relevantes e busquem investigar também outros aspectos para além dos aqui propostos, como por exemplo, políticas adotadas em níveis estaduais, municipais e institucionais; assim como ampliar ou focalizar o espaço temporal para a realização das análises e até mesmo investigar também o contexto da prática destes discursos.

REFERÊNCIAS

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.) **Políticas Educacionais Questões e dilemas**. São Paulo: Cortez Editora. 2011. p. 21- 53.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 1996.

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. **Diário Oficial da União**: Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: Brasília, 25 abr. 2007a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 09/2007**. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica. Brasília: MEC, 2007b.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007c.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 08/2008**. Diretrizes Operacionais para a implantação do Programa Emergencial de Segunda Licenciatura para Professores em exercício na Educação Básica Pública a ser coordenado pelo MEC em regime de colaboração com os sistemas de ensino e realizado por instituições públicas de Educação Superior. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 08/2009**. Consulta sobre o conceito da figura de “formados por treinamento em serviço” constante do parágrafo 4º do artigo 87 da LDB. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Lei nº 13.0005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 02/2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília: MEC, 2015a.

BRASIL. **Resolução Nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 22/2019**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019a.

BRASIL. **Resolução Nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019b.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2008.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2010.

FREIRE, S. **Análise de discurso**: procedimentos metodológicos. 2. ed. Manaus: EDUA, 2021.