

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
CURSO DE GEOGRAFIA**

EDIMARA LÚCIA RUPOLO

**A CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE DA COMUNIDADE SURDA
NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SANTA CATARINA, CÂMPUS PALHOÇA BILÍNGUE**

Florianópolis

2017

EDIMARA LÚCIA RUPOLO

**A CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE DA COMUNIDADE SURDA
NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SANTA CATARINA, CÂMPUS PALHOÇA BILÍNGUE**

Monografia apresentada ao Departamento de Geografia, do Centro de Ciências da Educação FAED, como requisito para a obtenção de título de Bacharel em Geografia.

Orientadora: Dra. Vera Lúcia Nehls
Dias

Florianópolis

2017

**A CONSTRUÇÃO DA TERRITORIALIDADE DA COMUNIDADE SURDA
NO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE
SANTA CATARINA, CÂMPUS PALHOÇA BILÍNGUE**

EDIMARA LÚCIA RUPOLO

Este trabalho foi julgado adequado para obtenção do título de Bacharel em Geografia e aprovado na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.

Florianópolis, 21 de junho de 2017.

Vera Lúcia Nehls Dias
Doutora em Geografia

Paulo César Machado
Doutor em Educação

Simone Gonçalves de Lima da Silva
Doutora em Linguística

Tarcísio Vanderlinde
Doutor em História

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais,
Ercolino Rupolo (*in memoriam*) e
Salette Frizon Rupolo;
e ao meu esposo,
Douglas Rupolo Gomes.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente ao meu esposo, Douglas Rupolo Gomes, pelo amparo, incentivo e companheirismo. Aos familiares e amigos, pela paciência e compreensão nos momentos de ausência.

À minha orientadora Vera Lúcia Nehls Dias pelo apoio, confiança, socialização de saberes e incitação a reflexões no desenvolvimento deste trabalho. Aos demais professores do curso de Geografia, que dividiram seus conhecimentos e experiências, bem como possibilitaram um olhar mais aguçado e crítico em relação à organização da sociedade sobre o espaço geográfico. À UDESC pela oportunidade de obtenção da titulação de Bacharel em Geografia.

À comunidade surda pelo acolhimento, compartilhamento de valores, socialização de sua cultura, o que me permitiu adquirir uma nova visão de mundo e de valores.

Ao IFSC, em especial ao Câmpus Palhoça Bilíngue, pelo incentivo à pesquisa, à capacitação e ao desenvolvimento humano e profissional. Aos colegas de trabalho pelas discussões e estímulos.

Aos participantes desta pesquisa, que compartilharam suas percepções e vivências.

A Deus.

“Nós não vemos o que vemos, nós vemos o que somos.

Só veem belezas do mundo,
aqueles que têm belezas dentro de si.”

(Rubem Alves)

RESUMO

Os surdos no Brasil compõem um grupo minoritário que busca o reconhecimento de sua diferença linguístico-cultural perante a sociedade. A década de 1990 foi marcada como um período de fortalecimento dos movimentos surdos em prol de direitos linguísticos e educacionais no Brasil. A construção de um câmpus bilíngue no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina emerge do movimento de resistência e luta da comunidade surda. Esta pesquisa consiste em um estudo de caso, que tem como objetivo compreender a formação de territorialidade da comunidade surda no Instituto Federal. Para tanto, análise qualitativa de documentos institucionais, entrevistas com os servidores que participaram na proposição e implantação do câmpus bilíngue e aplicação de questionários com a comunidade (alunos, familiares e servidores) foram os recursos metodológicos empregados neste trabalho. A base teórica transita pela área da Geografia e dos Estudos Surdos, abarcando conceitos como território, territorialidade, comunidade surda, povo surdo, cultura surda, entre outros. A partir da análise dos dados coletados, pode-se afirmar sobre a existência de resistências dos ouvintes desde as primeiras intervenções na Instituição. Por outro lado, a persistência da comunidade surda seguiu latente na busca por legislações que reconhecessem a Libras e a diferença dos sujeitos surdos. Assim, conseguiram mais espaços discursivos e um lugar (o câmpus bilíngue) onde podem ser reconhecidos linguística e culturalmente. Após a implementação do câmpus, velhos embates do dualismo entre ouvintismo e bilinguismo continuaram, apesar de ser possível identificar novos campos de força dentro do próprio bilinguismo. Por fim, a partir da análise dos resultados com base no aporte teórico de Silva (2003, 2014), Souza (2005, 2007, 2009) e Haesbaert (2007), pudemos delinear a percepção de territórios e territorialidades complexas na constituição do Câmpus Bilíngue.

Palavras-Chave: Comunidade Surda; Território; Câmpus Palhoça Bilíngue.

ABSTRACT

The deaf in Brazil compose a minority group that seeks the recognition, by the society, of their linguistic and cultural differences. The 1990s were marked as a period of strengthening of deaf movements for rights linguistic and education in Brazil. The construction of a bilingual campus in the Federal Institute of Education, Science and Technology of Santa Catarina emerges from the movement of resistance and struggle of the deaf community. This research consists of a case study, which aims to understand the territorial formation of the deaf community in the Federal Institute. The methodology used in this study was qualitative analysis of institutional documents; Interviews with the servers that participated in the proposition and implantation of the bilingual campus, and questionnaires applied to the community (students, family and servers). The theoretical base includes concepts of Geography and Deaf Studies, encompassing concepts such as territory, territoriality, deaf community, deaf people, deaf culture, among others. From the analysis of the collected data, the existence of listeners' resistances since the first interventions in the Institution can be affirmed. On the other hand, the persistence of the deaf community remained latent in the search for laws that acknowledged Libras and the differences of the deaf subjects. Thus, they have obtained more discursive spaces and a place (the bilingual campus) where they can be recognized both linguistically and culturally. After the implementation of the campus, old clashes between the dualism between listening and bilingualism continued, although it is possible to identify new fields of force within bilingualism itself. Finally, from the results analysis based on Silva's (2003, 2004), Souza's (2005, 2007, 2009) and Haesbaert's (2007) theoretical approach, it was possible to trace the perception of complex territories and territorialities in the constitution of the Bilingual Campus

Key words: Deaf community; Territory; Palhoça Bilingue Campus.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Orçamento total do MEC (R\$ bilhões).....	52
Figura 2 - Distribuição dos câmpus do IFSC	54
Figura 3 - Movimentos que levaram à constituição do Câmpus Palhoça Bilíngue.	56
Figura 4 - Principais campos de força do bilinguismo de acordo com Entrevistada 2.....	63
Figura 5 - Abrangência dos cursos ofertados pelo Câmpus Avançado Palhoça Bilíngue e atual Câmpus Palhoça Bilíngue, no período de 2012/2 - 2016/1	65
Figura 6 – Nuvem de palavras dos questionários dos surdos: importância, representação e significado	79
Figura 7 – Nuvem de palavras dos questionários dos ouvintes: importância, representação e significado	80
Figura 8 – Nuvem de palavras dos questionários dos surdos e ouvintes: importância, representação e significado.....	80
Figura 9 - Demarcação do bilinguismo nas instalações do Câmpus	98
Figura 10 - Demarcações do bilinguismo no campo discursivo: Câmpus Palhoça Bilíngue, Libras e <i>SignWriting</i>	98

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 - População residente com deficiência auditiva no Núcleo Metropolitano de Florianópolis	14
Tabela 2 - População residente com deficiência auditiva em Santa Catarina e no Brasil	14
Tabela 3 - Políticas e projetos que contribuíram na concepção de um câmpus bilíngue	39
Tabela 4 - Abrangência do Curso de Especialização em Educação de Surdos	65
Quadro 1 - Roteiro para a entrevista.....	35
Quadro 2 - Questionários para a comunidade IFSC Palhoça Bilíngue.....	35
Quadro 3 - Sistematização dos participantes da pesquisa	37
Quadro 4 - Trajetória da Instituição: Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina a Instituto Federal de Santa Catarina (1909 – 2016)	40
Quadro 3 - Itinerários formativos do Câmpus Palhoça Bilíngue	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AO TEC - Aluno Ouvinte do Curso Técnico (Técnico Integrado em Comunicação Visual ou Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras)

AO TPM – Aluno Ouvinte do Curso de Tecnólogo em Produção em Multimídia

AO EES - Aluno Ouvinte do Curso de Especialização em Educação de Surdos (*Lato Sensu*)

APADA – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos

AS TEC - Aluno Surdo do Curso Técnico (Técnico Integrado em Comunicação Visual ou Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras)

AS TPM - Aluno Surdo do Curso de Tecnólogo em Produção em Multimídia

AS EES - Aluno Surdo do Curso de Especialização em Educação de Surdos (*Lato Sensu*)

ASGF - Associações de Surdos da Grande Florianópolis

CD - Cargo de Direção

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CNH - Carteira Nacional de Habilitação

CNS/MS - Conselho Nacional da Saúde/Ministério da Saúde

CUT - Central Única dos Trabalhadores

EAD - Educação a Distância

EJA - Ensino de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

ETFSC - Escola Técnica Federal de Santa Catarina

FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial

FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FIC - Formação Inicial e Continuada

FMP - Faculdade Municipal de Palhoça

FO TEC Familiar de Aluno Ouvinte do Curso Técnico (Técnico Integrado em Comunicação Visual ou Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras)

FS TEC Familiar de Aluno Surdo do Curso Técnico (Técnico Integrado em Comunicação Visual ou Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras)

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFs - Institutos Federais de Ciência e Tecnologia

IFSC - Instituto Federal de Santa Catarina

IFSC PHB - Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Palhoça Bilíngue
INES - Instituto Nacional de Surdos
IPOL - Instituto de Políticas Linguísticas
L1 - Primeira língua
L2 - Segunda língua
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
Libras - Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
NEPS - Núcleo de Educação Profissional para Surdos
NEPES - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos
NHC - Nova História Cultural
PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional
PHB - Câmpus Palhoça Bilíngue
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação
Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SINTE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de
Santa Catarina
SO - Servidor Ouvinte
SOF - Secretaria de Orçamento Federal
SS - Servidor Surdo
TDR - Territorialização, Desterritorialização e Reterritorialização
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1	Os estudos surdos e suas bases conceituais	22
2.2	Concepção de Território e Territorialidade na Geografia	24
2.3	Territórios, territorialidade e comunidade surda: primeiras aproximações	29
3	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	35
3.1	Trajetórias entrelaçadas: IFSC - NEPS/NEPES - Câmpus Palhoça Bilíngue	38
3.2	A construção da marca identitária do Câmpus Palhoça Bilíngue	57
3.3	Abrangência do Câmpus Palhoça Bilíngue até 2016.1	64
3.4	Percepções da comunidade	66
3.4.1	As motivações que levam ao Câmpus Bilíngue	66
3.4.2	Olhares sobre o Câmpus Bilíngue: representatividade, definição e importância	71
3.4.3	Sentir-se no espaço de conflitos (re)velados	81
3.4.4	Críticas ao espaço em construção: Câmpus Palhoça Bilíngue	88
3.5	Reflexão sobre as disputas territoriais no IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue	93
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	103
	APÊNDICE A: Modelo de Roteiro para Entrevista	114
	APÊNDICE B: Modelo de Questionário	116
	ANEXO I	119
	ANEXOS II	121

1 INTRODUÇÃO

Os surdos¹ no Brasil compõem um grupo que busca o reconhecimento de sua diferença linguístico-cultural perante a sociedade. Os dados do Censo de 2010 do IBGE mostram que 9.724.050 habitantes no país apresentam problemas auditivos, o que representa 5,1% da população total. O estado de Santa Catarina contabiliza 305.833 pessoas com problemas auditivos, 4,9% da população total do estado; enquanto o Núcleo Metropolitano de Florianópolis² apresenta 40.617 habitantes com deficiência auditiva, 5,4% da população³. Ambos os percentuais se aproximam da média nacional, 5,1%.

No recenseamento, as pessoas portadoras de problemas auditivos foram classificadas quanto a sua capacidade de audição como: “não consegue de modo algum”, “grande dificuldade” e “alguma dificuldade”. Devemos ressaltar que o Censo 2010 não distingue os

¹ Alguns autores utilizam a grafia Surdo, como nome próprio, para se referir às pessoas surdas que assumem a Libras, a cultura e a identidade surda, ou seja, o jeito Surdo de ser, conforme argumenta Fernandes (2011). A expressão “surdez” se refere à falta da audição, ou seja, à deficiência conforme aponta Skliar (2013). Esta autora vai adotar surdo com grafia minúscula, conforme fazem os autores tomados como referência nesta pesquisa.

² Núcleo Metropolitano de Florianópolis criado pela Lei Complementar Estadual de Santa Catarina 495 de 2010, abrange os municípios Águas Mornas, Antônio Carlos, Biguaçu, Florianópolis, Governador Celso Ramos, Palhoça, Santo Amaro da Imperatriz, São José e São Pedro de Alcântara.

³ Tabela 1: População residente com deficiência auditiva no Núcleo Metropolitano de Florianópolis

Municípios	Não consegue ouvir (pessoas)	Ouve com grande dificuldade (pessoas)	Ouve com alguma dificuldade (pessoas)	Soma (pessoas)	Soma %
Águas Mornas	-	67	304	371	6,7
Antônio Carlos	21	53	426	500	6,7
Biguaçu	118	394	2217	2729	4,7
Florianópolis	452	3521	14698	18671	4,4
Governador Celso Ramos	30	166	550	746	5,7
Palhoça	336	1213	5003	6552	4,7
Santo Amaro da Imperatriz	38	187	839	1064	5,4
São José	409	1821	7495	9725	4,6
São Pedro de Alcântara	6	15	238	259	5,5
Núcleo Metropolitano	1410	7437	31770	40617	5,4

Fonte: Censo IBGE (2010)

Tabela 2: População residente com deficiência auditiva em Santa Catarina e no Brasil

	Não consegue ouvir (pessoas)	Ouve com grande dificuldade (pessoas)	Ouve com alguma dificuldade (pessoas)	Soma (pessoas)	Soma %
Santa Catarina	10.403	62.121	233.309	305.833	4,9
Brasil	374.768	1.909.198	7.440.084	9.724.050	5,1

Fonte: Censo IBGE (2010)

sujeitos surdos dos ensurdecidos. As pessoas surdas são aquelas que nasceram surdas e/ou perderam a audição geralmente nos primeiros anos de vida e que possuem identidade, cultura surda e a língua visoespacial, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), para se comunicar e interagir com o mundo. Já as pessoas ensurdecidas são aquelas que foram perdendo a audição na vida adulta, geralmente usam aparelhos, não assumem identidade surda e nem a língua visoespacial.

Os dados apresentados pelo IBGE não conseguem apresentar com clareza as pessoas que se veem como sujeitos surdos. Mas, dentro do povo surdo⁴, não há distinção de acordo com o grau de surdez. Conforme argumenta Strobel (2013, p.29), “... os sujeitos surdos não se diferenciam um do outro de acordo com o grau de surdez, mas o importante para eles é o pertencimento ao grupo usando a língua de sinais e cultura surda, que ajudam a definir as suas identidades surdas⁵ (...)”.

Perlin (2013), Strobel (2013), Fernandes (2011), Silva (2011), entre outros, mencionam em seus trabalhos os embates que a comunidade surda⁶ tem travado entre a visão de “deficiência” e da “diferença”. Ao associar o sujeito surdo com “deficiência”, promove-se a assimilação do discurso de incapacidade, de deficiência e de anormalidade. Já a expressão “diferença” busca a aceitação e respeito da identidade e cultura surda perante a sociedade predominantemente ouvinte.

A história de opressão às pessoas surdas não é recente, remonta à Antiguidade. De acordo com Fernandes (2011), por muito tempo a surdez foi associada à falta de inteligência, e os surdos foram privados de acesso à instrução, como também deixados a mercê da própria sorte ou destinados a viver isolados em asilos com outros surdos. Para alguns povos, a surdez era vinculada ao castigo ou a demônios. Na Grécia e Roma antiga, os surdos eram executados ou eram escravizados, pois não eram considerados bons guerreiros. A autora afirma, ainda, que só na Idade Média começa a surgir a possibilidade de aprendizagem para as pessoas surdas, principalmente entre os pertencentes a famílias nobres.

Conforme Fernandes (2011), o primeiro professor de surdos foi o monge espanhol Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que ensinava surdos nobres a ler, escrever e contar com o

⁴ Strobel (2013) define “povo surdo” por surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, possuem em comum uma língua visoespacial (sinalizada), uma cultura (comportamento surdo) e outros traços em comum.

⁵ Identidade surda é reconhecer-se e aceitar-se como surdo. Perlin (2013) considera que podemos ter múltiplas identidades surdas, com características e estágios particulares, como: identidade surda, identidade surda híbrida, identidade surda em transição, identidade surda incompleta, identidade surda flutuante.

⁶ Strobel (2013) define comunidade surda como constituída por sujeitos surdos e também sujeitos ouvintes (membros da família, intérpretes, professores, amigos e outros) que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização. Doravante este é o significado adotado também nesta pesquisa.

apoio de gestos. Já o alemão Samuel Heinicke (1727-1790) foi o fundador do oralismo⁷, ou seja, de fazer os surdos falarem. Nessa fase oralista, muitos tiveram seu ouvidos furados na tentativa de fazer uma ligação entre o ouvido e as cordas vocais. Mas, na segunda metade do século XIX, quem se destacou foi o religioso francês Charles Michel L'Épée, que desenvolveu um método com base no uso de sinais. “A gestualidade de L'Épée trouxe desenvolvimento social e acadêmico aos surdos” (FERNANDES, 2011, p.30). O sucesso da sistematização de sinais na educação de surdos atraiu muitos adeptos e se disseminou pelo mundo.

No Brasil, a primeira instituição de ensino voltada à população surda foi o Collégio Nacional para Surdos-Mudos, criado em 1855 por iniciativa de D. Pedro II e o surdo Hernet Huet, seguidor dos ideais semeados por L'Épée. Mais tarde, em 1957, essa instituição, que era privada, passou a ser pública e foi renomeada como Instituto Nacional de Surdos (INES) (<http://www.ines.gov.br>).

Apesar dos avanços na comunicação dos surdos pela gestualidade, o congresso de Milão de 1880 foi o marco de um retrocesso. A partir desse evento, houve a imposição do oralismo, a medicalização da surdez⁸ e a proibição dos gestos e sinais. Neste contexto, surgiram movimentos de resistência. No Brasil, os surdos sinalizavam em espaços reservados (banheiros). E na Universidade de Gallaudet, primeira instituição bilíngue dos Estados Unidos, manteve-se a sinalização somada ao oralismo (FERNANDES, 2011).

Fernandes (2011) relata que a década de 1990 foi marcada por movimentos em nível mundial⁹. Em nível nacional, a comunidade surda passou a reivindicar a garantia de comunicação e o acesso ao conhecimento mediado pela língua de sinais, em diferentes segmentos sociais, como direito ao reconhecimento de sua cidadania bilíngue.

Para Strobel (2013), muitos surdos vivem isolados pelas suas famílias, que muitas vezes não sabem como se comunicar. É comum o desenvolvimento de gestos caseiros, mas que mesmo assim os mantêm no isolamento social. A visão medicalista da surdez como deficiência e não como diferença, impõe uma relação colonialista¹⁰ do ouvinte sobre o surdo.

⁷ Fernandes (2011) argumenta que oralismo se refere ao ato de ensinar os surdos a falarem. Geralmente os surdos não falam, pois não conhecem o som que devem reproduzir, mas não possuem problemas nas cordas vocais. Para o povo surdo, o ato de ser oralizado exige muito esforço/sofrimento para emitir o som, uma vez que eles não conhecem o som.

⁸ Conforme Sanchez (1990, *apud* FERNANDES, 2011), o objetivo maior da medicina era corrigir as “anormalidades”, buscar a cura e evitar a manifestação das diferenças (os sinais).

⁹ A década de 1990 teve a efervescência dos movimentos sociais ligados às minorias, dentre eles o movimento surdo.

¹⁰ Silva (2011) explora a questão da relação colonialista. No caso, é comum os ouvintes, como maioria, imporem sobre os surdos, como minoria, a sua forma de ser e pensar o mundo.

A resistência do surdo em relação a essa relação colonialista promove uma mudança nas relações internas da comunidade surda, bem como externas.

Tirar o surdo do isolamento e inseri-lo em comunidades (associações, escolas, igrejas etc.) é uma forma de promover o desenvolvimento e integração social. Perlin (2013) destaca a importância do encontro surdo-surdo para a construção da identidade surda. A interação entre os pares, pessoas iguais a eles, promove intercâmbio de saberes e criação de uma identidade linguística e cultural. Magnani (2003) ressalta a diferença de comportamento e interação no espaço público e privado para os sujeitos surdos.

[...] No âmbito do espaço doméstico, por exemplo, os surdos (quando filhos de pais ouvintes) são considerados deficientes auditivos e as famílias muitas vezes procuram esconder o fato, minimizá-lo, muitas tentam ensiná-los a falar por meio de longo e trabalhoso processo de oralização, em sessões de fonoaudiologia. No espaço público, ocorre uma mudança. Há instituições que continuam esse esforço de inclusão, de integrar o surdo no mundo dos ouvintes por meio do ensino, da profissionalização. No entanto, nessas instituições – pedagógicas, religiosas, sociais, entre outras –, os surdos encontram-se e desenvolvem espaços próprios e mais intensos de contato e, principalmente, aprimoram seu principal elemento distintivo: a língua de sinais. Ou seja, o espaço fora de casa não é homogêneo, permite gradações, apropriações seletivas. (MAGNANI, 2003, p.89).

Segundo Magnani (2003), a articulação dos surdos possibilita a construção de sua cidadania. Dessa forma, as instituições de ensino promovem a inclusão e a articulação deles com seus pares, de modo que a troca de saberes inicializa o exercício da cidadania. Essa luta acaba transcendendo os espaços educacionais, oportunizando, por exemplo, possuir carteira de habilitação, trabalho, entre outros.

Uma das conquistas de maior magnitude foi o reconhecimento linguístico. A comunidade tem buscado implementar, legalizar e reconhecer a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Essa condição possibilitou o reconhecimento da Libras no Brasil com a Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5626/2005.

Os espaços educacionais são, portanto, lugares que promovem a autonomia e o desenvolvimento intelectual dos sujeitos surdos. Nesse sentido, podemos reconhecer o IFSC Câmpus¹¹ Palhoça Bilíngue como lugar de acessibilidade e de luta da comunidade surda.

¹¹ Ao longo deste trabalho será adotada “a grafia ‘câmpus’, tanto para o singular, quanto para o plural”. O uso das grafias: campus, câmpus e campi tem sido discutido amplamente no âmbito da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), que realizaram consultas de Lexicologia e Lexicografia junto à professora Dra. Enilde Faulstich, da Universidade de Brasília, em 2011 (Anexo I e II), e à Academia Brasileira de Letras (ABL), em 2015. Diante do contraditório das notas, e “respeitando a autonomia das instituições, foi adotado o uso da grafia “câmpus”, tanto para o singular, quanto para o plural”. Fonte: <http://www.ifsc.edu.br/imprensa/duvidas>.

O IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue “nasceu” no Câmpus São José. Os idealizadores de um câmpus bilíngue possuíam vínculos estreitos com a comunidade surda, sendo surdos e ouvintes, buscavam, a partir de demandas da comunidade surda, promover a inclusão para o povo surdo.

O IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue constitui um marco para o país, trata-se da primeira instituição bilíngue (Libras/Português) de ensino técnico e tecnológico na América Latina. No período de tempo analisado nesta pesquisa (1988 até 2016.¹²), o Câmpus ofertava para a comunidade surda os seguintes cursos: PROEJA – Ensino de Jovens e Adultos profissionalizante em Fotografia Digital (Ensino Fundamental), Técnico Integrado em Comunicação Visual (Ensino Médio), Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação em Libras, Tecnólogo em Produção Multimídia (Superior), Especialização em Educação de Surdos: aspectos políticos, culturais e pedagógicos (*Lato Sensu*), Formação Inicial e Continuada em Libras e Formação Inicial e Continuada em Fotografia (<http://www.palhoca.ifsc.edu.br>).

Além dos espaços educacionais, as associações, igrejas, federações surdas, entre outras formas de organização sociais são espaços de interação e desenvolvimento da identidade e cultura surda. Neste sentido, Strobel (2013) destaca que:

As comunidades surdas no Brasil têm uma longa história. O povo surdo brasileiro deixou muitas tradições e histórias em suas organizações, as quais iniciaram diante da necessidade do povo surdo ter um espaço para se reunir e resistir contra as práticas ouvintistas, que não respeitavam sua cultura. Essas organizações - as associações de surdos, federações de surdos, igreja e outros - também tiveram papel importante que é a transmissão cultural, esportiva, política, religiosa e fraternal pelos povos surdos. (STROBEL, 2013, p.32)

A organização da comunidade surda, além de promover o contato entre seus integrantes, possibilita um acolhimento, promove o desenvolvimento humano por meio das trocas de experiências, bem como o fortalecimento na luta por seus direitos.

A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), as Associações de Surdos e as instituições de ensino, especialmente as de caráter bilíngue, têm contribuído para a organização e empoderamento da comunidade surda na luta por seus direitos. Podemos citar como conquista do embate da comunidade surda, além da Lei de Libras (Lei nº 10.436/2002) e sua regulamentação (Decreto 5626/2005), o Dia do Orgulho Surdo (26 de

¹²O recorte temporal desta pesquisa se inicia em 1988, com a chegada do primeiro surdo à UNED São José da ETFSC, até o primeiro semestre de 2016, que corresponde ao período em que se realizou a coleta de dados desta pesquisa, abordado no item 3.

setembro), o direito pela Carteira Nacional de Habilitação (CNH), a busca pela Língua Brasileira de Sinais em processos seletivos (ENEM, vestibulares, concursos), o reconhecimento profissional e cultural (Legenda e Interpretação em espaços culturais), entre outros. Para os surdos, a aprovação da Lei de Libras e sua regulamentação foi um marco histórico, pois simboliza a liberdade de expressão, uma identidade, desenvolvimento formativo e cidadania.

A criação de espaços bilíngues pressupõe a formação de territórios. Esses espaços possuem elementos que fomentam o desenvolvimento de campos de força por meio da resistência e formação de uma identidade ao longo do processo de organização político-social e identitária. No entanto, é importante compreender o processo de formação dessa territorialidade e sua importância para a comunidade surda. Esta pesquisa se preocupou em refletir os arranjos espaciais e construção da territorialidade que esta instituição e cursos bilíngues assumem a partir da comunidade surda, pois se trata de espaços de empoderamento político, cultural e linguístico perante a comunidade ouvinte.

Conforme Fernandes (2011), a partir da década de 1990, os movimentos surdos ganharam muita força no Brasil e no mundo. Somaram-se esforços que, em 2002, obtiveram grande conquista, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como uma das línguas oficiais do Brasil pela Lei n. 10.436/2002 e, mais tarde, a regulamentação pelo Decreto n. 5.626/2005. Apoiadas nesses marcos, outras lutas por direitos e cidadania se desenvolveram, e os espaços educacionais, juntamente com as associações de surdos, igreja, federações, tornam-se *locus* de resistência e empoderamento político.

A construção do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Câmpus Palhoça Bilíngue (IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue) emerge do movimento de resistência e luta da comunidade surda, com inauguração em 26 de setembro de 2013, quando se comemora o dia do Surdo.

A motivação que levou a desenvolver reflexões articulando o conceito de território e a comunidade surda foi a partir da experiência como coordenadora colaboradora do curso de Especialização em Educação de Surdos: aspectos políticos, culturais e pedagógicos. No exercício da função confiada (2014 e 2015), deparei-me com algumas situações de mediação de conflito que me deixaram intrigada e instigada em aprofundar leituras e reflexões sobre a questão. Além disso, estudos articulando espaços surdos e a formação de territórios da comunidade surda têm ganhado corpo. Como exemplo, podem ser citadas as pesquisas de Santos (2008), Silva (2003) e Silva (2014).

O desejo de compreender a construção da territorialidade da comunidade surda, no caso

do IFSC Palhoça Bilíngue, surgiu em função do entrelaçamento dos estudos acerca dos surdos e do território na Geografia. A partir da consideração de leituras e reflexões dessas duas áreas de pesquisa, algumas indagações emergiram, tais como:

1) O IFSC Palhoça Bilíngue se constitui em território surdo? Em caso positivo, que elementos indicam a presença dessa territorialidade?

2) Como essa territorialidade se construiu historicamente e como se apresenta no contexto analisado?

3) Quem são e de onde vêm os sujeitos (surdos e ouvintes) que compõe essa instituição?

4) O que buscam, o que encontram e que conflitos emergem dessas relações?

5) O fato de construir espaços específicos para surdos contribui para a formação de territorialidades em seu sentido forte? (Ou seja, territorialidade que implique em empoderamento desse grupo e dominação em espaços determinados como o IFSC Palhoça Bilíngue, por exemplo?)

Para atender as indagações supracitadas, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

- Compreender a formação de territorialidades da comunidade surda no Instituto Federal: estudo de caso do IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue

- Compreender o processo de constituição do IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue: do NEPES ao IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue.

- Identificar a influência das políticas públicas na construção e constituição do IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue.

- Analisar a área de abrangência do IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue, a partir da formação e o alcance de ações que envolvem povo e comunidade surda.

- Identificar algumas das razões que levam a comunidade surda a buscar o IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue.

Para desenvolver a pesquisa, serão apresentados autores que exploram os conceitos estruturantes no âmbito da Geografia e dos Estudos Surdos, tais como: território, territorialidade, comunidade surda, povo surdo, cultura surda, entre outros. Iniciando com os estudos surdos e suas bases conceituais, concepção de território e territorialidade na Geografia e territórios, territorialidade e comunidade surda: primeiras aproximações.

Na sequência, apresentamos as estratégias metodológicas adotadas neste trabalho e passamos para a apresentação e discussão dos dados/resultados desta pesquisa. A análise dos dados tem como início a explanação das trajetórias entrelaçadas: IFSC-NEPS/NEPES - Câmpus Palhoça Bilíngue; a construção da marca identitária do Câmpus Palhoça Bilíngue; abrangência do Câmpus Palhoça Bilíngue até 2016.1; as percepções da comunidade atendida

e, por fim, uma reflexão sobre as disputas territoriais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para explorar a territorialidade da comunidade surda no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Câmpus Palhoça Bilíngue, é necessário permear conceitos da Geografia e dos Estudos Surdos, tais como: território, territorialidade, comunidade surda, povo surdo, cultura surda, entre outros.

2.1 Os estudos surdos e suas bases conceituais

No âmbito dos Estudos Surdos, as obras que contribuem para as reflexões desta pesquisa são: Fernandes (2011), Strobel (2013), Perlin (2013) e Silva (2011).

Fernandes (2011), em seu livro “Educação de Surdos”, discorre de forma clara e didática sobre conceitos e embates historicamente construídos na trajetória do povo surdo. Resgata a história da educação de surdos no mundo e no Brasil desde a Antiguidade até a atualidade, os movimentos surdos e a resistência ao ouvintismo¹³, os aspectos ligados ao reconhecimento e estrutura linguística da Libras e os desafios para a implementação de uma educação inclusiva nas instituições de ensino, da alfabetização à pós-graduação. Nessa trajetória, desenha com sensibilidade a luta do povo surdo pelo reconhecimento como minoria linguística.

A pesquisadora Strobel (2013), em sua obra “As imagens do outro sobre a cultura surda”, trata dos conceitos de povo surdo, comunidade surda e cultura surda. Suas contribuições detalham o modo como os surdos veem o mundo, suas organizações e elaboração de um olhar sobre a própria surdez. De forma sucinta, a autora define como “povo surdo” aquele constituído por surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, possuem em comum uma língua visoespacial (sinalizada) e uma cultura (comportamento surdo) e outros traços em comum. Ainda de acordo com a autora, “comunidade surda” é aquela constituída por sujeitos surdos e também sujeitos ouvintes (membros da família, intérpretes, professores, amigos e outros) que participam e compartilham interesses comuns em uma determinada localização e “cultura surda” é a maneira como os sujeitos surdos adaptam a forma de ver o mundo à sua cultura, ou seja, modificam as informações para tornar o mundo mais acessível e habitável, sempre ajustando as percepções visuais que contribuem para a definição das identidades surdas e das almas das

¹³ Segundo Skliar (2013, p.15), o ouvintismo é “um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte”.

comunidades surdas. Nesse sentido, a “cultura surda” abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do “povo surdo”.

Compreendendo que identidade é a forma como a pessoa se reconhece enquanto sujeito social, Perlin (2013) discute a constituição das identidades surdas ao reconhecer que as particularidades de cada surdo podem influenciar a constituição da identidade dele. Desse modo, a autora definiu cinco (5) formas de manifestação de identidade surda, a saber: a) identidade surda: são os surdos que assumem a experiência visual como forma de interação com o mundo, criando o jeito surdo de ser; b) identidade surda híbrida: são surdos que nasceram ouvintes e depois se tornaram surdos, tendo de lidar com elementos da cultura ouvinte ao mesmo tempo em que se assumem como surdos; c) identidade surda em transição: surdos que estão na transição da influência ouvintista para a experiência visual-espacial da identidade surda; d) identidade surda incompleta: surdos que vivem sob ideologia ouvintista e não conseguem romper com as barreiras ouvintistas, com dificuldade endógena ou exógena de interagir com outros surdos; e) identidade surda flutuante: são os surdos que sofreram intensa influência do ouvintismo e possuem resistência de aceitar-se como surdos. A autora também discute as identidades surdas frente às relações de poder e os movimentos sociais como resistência e busca da cidadania surda.

Silva (2011), em “A Política da Diferença: educadores intelectuais surdos em perspectiva”, faz a discussão das relações pós-colonialistas a partir de relatos de intelectuais surdos. Essas relações se fundamentam na imposição de uma maioria sobre uma minoria, no caso a imposição dos ouvintes sobre os surdos. Inicialmente, o autor traz o exercício do olhar de si e do outro e as bases teóricas que embasam as narrativas de resistência dos discursos colonialistas. Em seguida, fala das fronteiras de contato e argumenta os impasses das fronteiras invisíveis, trazendo narrativas que manifestam o sentimento de ser estranho e estrangeiro em relação à comunidade ouvinte e o sentimento de estar em uma zona de conforto quando juntos aos seus pares (surdos), pois convivem com pessoas iguais. Posteriormente, apresenta as narrativas e estratégias de resistência, como a política de inclusão, Lei de Libras, a escrita em Libras e os direitos linguísticos dos surdos. E, por fim, Silva (2011) busca entrelaçar o intelectual surdo com o sentimento de estrangeiro, seus significados, seus saberes linguísticos, as intervenções políticas de resistência e acesso aos seus direitos.

A partir das leituras do referencial teórico dos Estudos Surdos, identificamos alguns conceitos que se manifestam em três categorias divergentes entre si, criando campos de força: o oralismo, o ouvintismo e o bilinguismo. Esses campos de força sustentam muitos embates e

conflitos ao longo da trajetória dos surdos na sociedade predominantemente ouvinte.

2.2 Concepção de Território e Territorialidade na Geografia

No âmbito da Geografia, o território é concebido como uma das categorias de análise do espaço geográfico, construída essencialmente por e a partir de relações de poder, dominação, disputas e campos de força.

Para Saquet (2013), o território está calcado nas funções essenciais de “segurança” e “oportunidade”, que requerem uma organização interna do território, bem como relações externas, de poder e dominação. O autor relata que na ocupação do Novo Mundo, no século XV (colonialismo), pela dominação e exploração de alguns países europeus sobre novos territórios (América, África e parte da Ásia), a imposição da língua oficial se torna instrumento de dominação. Essas relações de dominação colonialistas se perpetuaram. Machiavelli (2006, *apud* SAQUET, 2013, p.28) evidencia “o poder como relações de dominação; como ocupação, apropriação e administração de áreas, tributos, costumes, leis, línguas [...]”.

Com base nisso, podemos compreender as disputas linguísticas como campos de força e de dominação de determinados grupos numa perspectiva colonialista. Assumindo essa perspectiva, podemos considerar que relações de dominação que inicialmente se estabelecem pela ação do Estado, se reproduzem na sociedade por meio de outras formas de organização, tal como afirma Saquet (2013, p.33):

O poder é inerente às relações sociais, que substantivam o campo de poder. O poder está presente nas ações do Estado, das instituições, das empresas, ..., enfim, em relações sociais que se efetivam na vida cotidiana, visando ao controle e à dominação sobre os homens e as coisas, ou seja, o que Claude Raffestin denomina de trunfos de poder. É uma abordagem também multidimensional das relações de poder que se traduz numa compreensão múltipla do território e da territorialidade.

E ainda,

as relações de poder têm sido efetivadas historicamente, em consonância com as características de cada sociedade. Envolvem relações (i) materiais, tanto geopolítica como econômica e culturalmente [...] o território assume distintos significados para diferentes sociedades e/ou grupos sociais dominantes. (SAQUET, 2013, p.27)

Como um produto social, o território se transforma constantemente e carrega as marcas registradas pela sociedade a partir de suas relações políticas, culturais, econômicas, entre outras. Nesse sentido,

[...] O território é organizado pela sociedade, que transforma (humaniza) a natureza, controlando certas áreas e atividades, política e economicamente; significa relações sociais e complementaridade; processualidade histórica e relacional. (SAQUET, 2013, p.51)

Haesbaert (2007, p.20-21) endossa que o conceito de território transcende a relação de poder, como podemos observar:

Território, assim, em qualquer acepção, tem a ver com poder, mas não apenas ao tradicional "poder político". Ele diz respeito tanto ao poder no sentido mais explícito, de dominação, quanto ao poder no sentido mais implícito ou simbólico, de apropriação.

Compreendendo o território numa perspectiva mais material, Klein e Lunardi (2006) atribuem ao conceito uma conotação de espaço vivido. Assim, argumentam que

[o] território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto dos projetos e das representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI; ROLKIK, 1986 *apud* KLEIN; LUNARDI, 2006, p.18).

Para Souza (2005, p.78), “o território (...) é fundamentalmente um espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder”. E conforme Hannah Arendt (1985), o poder¹⁴ é atribuído a uma pessoa a partir de um grupo social. A partir do momento em que esse grupo social se dilui, o poder também se desfaz. Já o domínio se dá através de relações de violência. Em seu artigo “O Território: sobre o espaço e poder, autonomia e desenvolvimento”, o autor traz reflexões acerca do território considerando que o mesmo não precisa e nem deve ser reduzido à escala do Estado, considerado como área. Segundo o autor, o território se define por meio de dois ingredientes: espaço e poder (SOUZA, 2005, p.106). Partindo disso, esclarece que os territórios existem e são construídos nas mais diversas escalas, da mais acanhada (nano território) à internacional; territórios são construídos (e desconstruídos) dentro de escalas temporais as mais diferentes; territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica ou cíclica.

Souza (2005) sugere fazer uma abordagem do território de forma mais abrangente e crítica, uma flexibilização do olhar sobre o território, na qual a abordagem será um campo de

¹⁴ “O ‘poder’ corresponde à habilidade humana de não apenas agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se manter unido. Quando dizemos que alguém está ‘no poder’, estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde origina o poder (*protestas in populo*, sem um povo ou um grupo não há poder), desaparece, ‘o seu poder’ também desaparece”. (ARENDDT, 1985, p.24 *apud* SOUZA, 2005, p.80)

forças, uma teia ou rede de relações sociais que, em sua complexidade interna, define ao mesmo tempo um limite, uma alteridade: a diferença entre o “nós” e o “outros” (externos ao “nós”). Neste sentido, o autor propõe trabalhar com a ideia de territórios flexíveis, podendo estes serem contínuos e descontínuos, ou seja, territórios que se definem a partir de relações de poder que um determinado grupo pode delimitar no espaço e esse território pode ser móvel, do ponto de vista de sua fronteira. Para exemplificar as territorialidades descontínuas, cita exemplos das relações de poder do tráfico de drogas, zonas de prostituição, entre outras.

Essa forma de abordagem mais complexa do território passou a ser utilizada com distorções, sendo confundida com outras categorias de análise. Frente a tal fato, mais tarde, Souza (2009) faz um alerta sobre o uso da categoria território como modismo e muitas vezes aplicado de forma equivocada. Para ele, os territórios são “antes relações sociais projetadas no espaço que espaços concretos” (ibidem, p.65) e considera “o poder uma relação social, e o território a expressão espacial” (ibidem, p.66). Assim, atrela o conceito de território à relação entre espaço e poder, não descartando a importância das dimensões cultural e econômica.

Damiani (2010) corrobora o posicionamento de Souza ao argumentar que o conceito de território transcende a ideia de espaço delimitado por relações de poder vinculadas ao papel do Estado, mas também tido como um produto derivado de relações sociais, no interior das quais considera as territorialidades como uma apropriação crítica. E ainda

[é] possível vislumbrar as territorialidades como nós, ou núcleos de controle de aparatos de poder, alternativos àqueles da economia e política vigentes, resultado, em última instância, da exclusão econômica e social. São áreas de controle e legitimação do tráfico de drogas, marginais, gays, michês, travestis e outras organizações; áreas cuja gênese é a exclusão. A exclusão define, contraditoriamente, a configuração de redes cotidianas, as quais não realizam exatamente a apropriação espacial; elas, acima de tudo, revelam toda forma de exclusão como contraditória, crítica. (DAMIANI, 2010, p.24)

A partir do conceito de território, pode-se ter alguns desdobramentos terminológicos, tais como: territorialidade, territorialidades, multiterritorialidade, territorialização, desterritorialização, reterritorialização etc.

Para Damiani (2010), o território abarca as relações de poder; e as territorialidades, definindo numerosas formas de poder e de uso. Nesse sentido, Souza (2005) diferencia territorialidade de territorialidades:

Territorialidade, no singular, remeteria a algo extremamente abstrato: aquilo que faz de qualquer território um território, isto é, de acordo com o que se disse a pouco, relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um substrato referencial. As territorialidades, no plural, significam os tipos gerais em que podem

ser classificados os territórios conforme suas propriedades, dinâmicas etc. (SOUZA, 2005, p.99)

Quanto ao uso do termo territorialidade, Haesbaert (2007, p.25) alerta que alguns autores reduzem a territorialidade à dimensão simbólico-cultural do território, especialmente no que tange aos processos de identificação territorial:

A territorialidade, não é apenas "algo abstrato", mas que também possui uma dimensão imaterial, no sentido ontológico de que, enquanto "imagem" ou símbolo de um território, existe e pode inserir-se eficazmente como uma estratégia político-cultural, mesmo que o território ao qual se refira não esteja concretamente manifestado.

O conceito de territorialidade de Haesbaert (2007, p. 22) abrange, além da dimensão política, a questão das relações econômicas e culturais, pois está "intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar". O autor sistematiza da seguinte forma suas abordagens:

- 1) Territorialidade num enfoque mais epistemológico:
"abstração", condição genérica (teórica) para a existência do território (dependendo, assim, do conceito de território proposto)
- 2) Territorialidade num sentido mais ontológico:
 - a. Como materialidade (ex. controle físico do acesso através do espaço material, como indica Robert Sack)
 - b. Como imaterialidade (ex. controle simbólico, através de uma identidade territorial ou "comunidade territorial imaginada")
 - c. Como "espaço vivido" (frente aos espaços - neste caso, territórios, formais-institucionais), conjugando materialidade e imaterialidade. (HAESBAERT, 2007, p. 25).

Como produto social, o território está em constantes metamorfoses e ressignificações, remetendo-nos às leituras de territórios preconizadas por Haesbaert (2007) das territorializações, desterritorializações e reterritorializações (TDR).

Os surdos, como minoria linguística e oprimida pelo oralismo e ouvintismo ao longo de sua trajetória histórica, buscaram a constituição de territórios e territorialidades da comunidade surda. Inicialmente se entende que é legítimo considerar a categoria território em decorrência da busca do empoderamento político nos espaços surdos e caracterizá-los com *locus* de resistência cultural.

Na antropologia urbana, Magnani (2000) estuda grupos minoritários, tribos urbanas e relações espaço-temporais, utilizando categorias: "pedaço", "mancha", "trajeto" e "circuito". O autor entende como "pedaço" espaço ou área que se distingue por um determinado grupo de frequentadores pertencentes a uma rede de relações. Assumem certa sociabilidade e se apropriam de determinados espaços. As relações sociais estabelecidas no "pedaço"

caracterizam relações de poder e podem ser compreendidas como território (MAGNANI, 2000, p.39). Considera “mancha” como um ponto de referência, áreas contíguas dotadas de equipamentos que marcam seus limites e viabilizam uma prática ou estratégia de ocupação predominante de um grupo num determinado momento. Enquanto “circuito” indica categoria que une pontos não contíguos da paisagem urbana, “trajeto” implica em fluxos mais abrangentes no espaço, podendo estabelecer ligações entre manchas ou ocorrer no seu interior.

Magnani (2000), respeitando as especificidades de pedaço e mancha, possibilita a associação desses conceitos à ideia de dominação, indicando, assim, uma abertura para compreendê-los como formas de abordar o conceito de território, pois estabelecem relações de poder. O autor, em 2003, traz relatos de pesquisas etnográficas e destaca a sua experiência com a comunidade surda. Na lógica do “pedaço”, sente-se como o estrangeiro, fora do ninho, pois se encontra no território da comunidade surda. Os eventos e movimentos organizados por surdos (*Miss e Mister Surdo*, festas, entre outros) são formas de se afirmar enquanto minoria linguística e resistir perante a lógica da homogeneização.

Saquet (2013) destaca que onde há resistência, há relações de poder. Assim, os espaços bilíngues são *locus* de resistência do povo surdo frente à cultura ouvinte, como uma estratégia de superar o ouvintismo e o oralismo.

Klein e Lunardi (2006, p.19), ao estabelecer aproximações entre as relações de dominação, apropriação e fronteiras surdas, atribuem uma territorialidade aos espaços de resistência dos surdos. Posicionamento que reforça a conotação colonialista de dominação linguística, que se perpetua sobre grupos minoritários.

Ao compreendermos as culturas surdas como híbridas, de fronteiras, constituídas por diferentes subjetividades, não nos referimos simplesmente aos recortes de raça, etnia, gênero, sexualidade, condição social, mas, também, aos atravessamentos de uma “suposta” cultura ouvinte por onde transitam os sujeitos surdos em suas relações sociais. Nosso entendimento afasta-se de um binarismo, em que cultura surda e cultura ouvinte encontram-se em posições opostas, em relações de dominação onde o “ser surdo” passa pelo movimento de negação de uma cultura ouvinte. (KLEIN; LUNARDI, 2006, p. 19)

Para analisar a construção da territorialidade da comunidade surda no IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue, foi adotado o entendimento de território e territorialidade a partir das reflexões de Souza (2005). Assume-se, portanto, a concepção de território enquanto “espaço delimitado por relações de poder”, seja por designação/representação ou dominação/apropriação, de territorialidade como “relações de poder espacialmente delimitadas e operando sobre um substrato referencial”, com abordagem abrangente e crítica,

que pressupõe uma visão flexibilizada do território, visto como resultado de um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais, que a par de sua complexidade, define e limita a diferença entre grupos (ibidem, 2005). Com base na leitura de Haesbaert (2007) compreendemos que a temática engloba a disputa de campos de força no âmbito discursivo (imaterial), bem como no campo físico/espacial (material), pois se trata de um caso que envolve um processo de construção social, a partir da comunidade surda, sobre um substrato espacial, o Câmpus Bilíngue.

2.3 Territórios, territorialidade e comunidade surda: primeiras aproximações

Algumas pesquisas têm se lançado em busca da aproximação da Geografia com a comunidade surda. Podemos destacar neste momento aquelas que exploram questões que envolvem os territórios e territorialidades da comunidade surda, como Santos (2008) e Silva (2003 e 2015).

Santos (2008) analisou conceitos geográficos como espaço geográfico e território como espaços de inclusão e territórios no município de Santa Maria (RS). O autor discorre sobre os entraves da inclusão para os surdos no contexto educacional, da opressão sofrida ao longo da história, especialmente o Congresso de Milão em 1880 (que proíbe a sinalização). Também elenca as conquistas dos movimentos surdos, como a Lei de Libras nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005. Discute ainda o papel dos movimentos sociais e dos movimentos surdos na luta pelo reconhecimento do empoderamento e dos direitos dos surdos. Após coletar os dados e analisá-los, sugere que, apesar de haver uma população surda considerável, existem poucos espaços voltados para essa comunidade em Santa Maria (RS), contando apenas com: escola inclusiva, associação de surdos, centro desportivo e um shopping center. Esse achado manifesta a necessidade de maior mobilidade da comunidade surda e sua participação na sociedade com respeito à diferença enquanto minoria linguística e cultural.

Silva desenvolve dois (02) trabalhos, “Cenário armado, objetos situados: o ensino de Geografia na Educação de Surdos” (2003) e “Corredores do silêncio: territórios e territorialidades de resistência da cultura surda” (2014), que se entrelaçam e se complementam, sendo leitura essencial para quem se lança na discussão de territórios e territorialidades da comunidade surda.

Em “Cenário armado, objetos situados: o ensino de Geografia na Educação de Surdos”, ele traz a reflexão de atividades didáticas envolvendo Libras com o intuito de estabelecer uma relação de mútuo esforço entre o ensino de Geografia e a utilização da leitura

e escrita do Português no processo educativo de alunos surdos em escolas inclusivas na modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Silva (2003) inicia seu trabalho resgatando reflexões de fatos marcantes da história da educação de surdos no mundo e depois no Brasil. Alguns de seus apontamentos são relevantes para o embasamento teórico deste trabalho, como quando afirma que a trajetória da educação de surdos foi pontuada pela disputa de saberes e poderes gerados nos processos educativos aos quais os surdos são subordinados. Introduz o conceito de territorialidade de resistência da comunidade surda nos processos pedagógicos e apresenta estudos mais aprofundados em 2014.

Nesta disputa pelo poder, constituíram-se territorialidades de resistência das comunidades surdas em relação à imposição da língua e cultura ouvinte, (...) no qual é entendida como uma construção histórica e cultural que se manifesta mediante a contestação da imposição da cultura majoritária. Defino aqui resistência no sentido de manter viva a língua e a cultura surda contra a homogeneização cultural de dominação. Territorialidade por expressar a constituição e grupo, de configuração de espaços materiais e imateriais medidos por relações de poder. (SILVA, 2003, p. 16)

Nessa perspectiva, o autor faz referência à concepção de território e territorialidade definidos por Souza (2005) como resultado de campo de força constituído por uma teia ou rede de relações sociais. Um dos campos de força no processo educativo se dá por meio dos modelos de escola bilíngue e escola inclusiva. No modelo bilíngue, em que a Libras é a primeira língua e o Português escrito a segunda língua para surdos, o aluno assume o papel de protagonista no processo educativo. Mesmo que esse modelo ainda seja impactado pela falta de profissionais capacitados para atuarem nessa perspectiva, ainda deve ser visto como um avanço. O modelo de escolas inclusivas representa a imposição do ouvintismo na medida em que, apesar da presença do intérprete na mediação linguística, prevalece o pensar ouvinte sobre o surdo no processo de ensino-aprendizagem. As compreensões entre o modelo de escola bilíngue para surdos e escolas inclusivas levam a embates que têm em sua origem o modelo educacional vigente no país, resultado da “[...] configuração de campos de forças contemporâneos se expressa hoje no debate da inclusão ou não dos surdos no ensino regular” (SILVA, 2003, p. 18).

Silva (2003 p. 37) resgata a relação de dominação linguística típica do processo de colonialismo, onde o dominador impunha sua língua ao dominado e sua influência no mundo era e continua sendo medida pelo número de pessoas que a utilizam com fluência. Neste sentido, os surdos se enquadram como minorias linguísticas que sofrem a opressão por parte dos ouvintes que não reconhecem a língua de sinais. Sobre essa questão, Silva (2003, p.37) faz a seguinte síntese:

A existência de múltiplos idiomas pode ser considerada perigosa ou incômoda para um país, seja pela facilidade administrativa que uma só língua oferece para a elaboração e cumprimento de leis, seja para facilitar a dominação política, pois a língua se torna o veículo de imposição de uma cultura sobre as outras, daí a necessidade de normalização e oficialização de um idioma enquanto oficial do país.

A língua de sinais também é vista como incômoda para a dominação, como se fosse um código secreto que ameaça as relações hegemônicas, contribuindo com a proibição por meio do Congresso de Milão em 1880, por meio da seguinte determinação:

[...] método de articulação deveria ter prioridade sobre o uso de sinais e que o método oral e porá deveria ser preferido do que o método combinado (uso da fala e de sinais), pois os sinais eram considerados prejudiciais ao ensino da fala. Em muitas escolas o uso de sinais foi proibido e os professores surdos demitidos. (SILVA, 2003, p. 38)

Quanto à história de educação de surdos no Brasil, Silva (2003) não deixa de mencionar a vinda de Edward Huedt, a criação do INES, a importância da FENEIDA¹⁵/FENEIS, a Lei de Libras nº 10.436/2002 se disseminando pelo país e o Decreto nº 5.626/2005. E reforça que aqui no Brasil, e no seu estudo, no Rio Grande do Sul, dois campos de força se constituíram em disputa de espaços: o ouvintismo e o bilinguismo. O autor analisa relatos de docentes que compartilharam um pouco da história da educação de surdos em Canoas, quando ainda predominava a comunicação total¹⁶/oralismo. Com o avanço da Lei de Libras em instâncias estaduais e nacional, as primeiras experiências de bilinguismo (Libras como primeira língua) começam a tomar forma, como foi o caso da criação da Escola Municipal de Ensino Fundamental Especial Vitória em 19 de março de 2003. Outro aspecto a ser considerado foi a inclusão do surdo no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), que representa para o surdo acesso ao conhecimento e, ao mesmo tempo, imposição da cultura ouvintista por se tratar de uma escola inclusiva, perpetuando as relações de subordinação.

Silva (2003) discute a territorialidade expressa em campos de força a partir de modelos pedagógicos embasados no oralismo/ouvintismo e no bilinguismo considerando as narrativas de docentes que atuaram com alunos surdos na rede municipal de Canoas. O autor também demonstra que a concepção de bilinguismo não é simples, pode ter diversas interpretações, que nem sempre são consensuais.

¹⁵ FENEIDA - Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo.

¹⁶ “[...] abordagem que defende a utilização de todos os recursos disponíveis: fala, mímica, teatro etc. visando à comunicação com os alunos surdos”. (SILVA, 2003, p. 21)

Ao longo da apresentação e discussão dos dados, o autor analisou a abordagem do espaço na perspectiva geográfica e pedagógica a partir da potencialidade visual dos surdos e da espacialidade da língua de sinais como instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Observou também o *feedback* de atividades aplicadas aos alunos surdos de EJA. O autor faz uma (auto) reflexão sobre situações de dominação linguística, nas quais o docente e a estrutura escolar, sem perceber, praticam o oralismo/ouvintismo nos processos de ensino-aprendizagem. Isso ocorre porque geralmente quem pensa a educação para surdos são ouvintes e partem de concepções ouvintistas. Assim, por mais que se empenhem no exercício de se colocar no lugar do surdo, não poderão pensar, ver e perceber o mundo como surdos. Trata-se de uma reprodução de discursos e da forma de ver o mundo, daí a importância do surdo participar como voz ativa na construção de projetos educacionais para surdos. Em 2014, Silva esclarece que, em seu trabalho “Cenário armado, objetos situados: o ensino de Geografia na Educação de Surdos” (2003), o objetivo inicial era estabelecer uma relação entre ensino de Geografia e a aprendizagem da língua portuguesa escrita. Mas, ao longo do desenvolvimento do trabalho, se ateuve às disputas de saber e poder entre os campos de forças que envolvem o oralismo e o bilinguismo no processo de ensino-aprendizagem.

Na obra “Corredores do Silêncio: territórios e territorialidades de resistência da cultura surda”, o autor aprofunda as reflexões iniciadas em 2003, cujo desafio o coloca como um dos primeiros a desenvolver uma reflexão mais profunda sobre os territórios e territorialidades de resistência da comunidade surda. A abordagem teórica de Silva (2014) se constrói a partir das leituras de Saquet (2007), Santos (2005), Haesbaertd (2004), Raffestin (1993), Sack (1986) e a compreensão das relações de poder na perspectiva de Foucault (1979). Na distinção entre território e territorialidade, Silva (2014, p. 177-178). considera:

[...] território como espaço de construção e relação social de poder, construído num determinado espaço-tempo e, por isso, sujeito à transformação e hibridizações que, como coloca Heidrich (2004, p.39), ‘envolve apropriação, domínio, identidade, pertencimento, demarcação, separação e se parte destas categorias estão presentes’ há a constituição da territorialidade.

O conceito de territorialidade corresponde ao espaço vivido o qual é apropriado como abrigo e segurança. A partir do momento em que se desenvolve o sentimento de identidade e pertencimento em que os agentes sociais tentam garantir, expandir sua singularidade de experiências vividas no espaço. O grupo sente a necessidade de expressar sua singularidade em ação política, a qual se qualifica como estratégia de controle e dominação para constituir-se como território.

Seguindo essa perspectiva, Silva (2014) define a territorialidade ouvinte sob a prática do oralismo e ouvintismo e define a territorialidade de resistência da comunidade surda por

meio da luta de reconhecimento da língua de sinais, a identidade e diversidade enquanto minoria linguística. Para o autor, a territorialidade ouvintista pode ser organizada em duas etapas: territorialidade ouvintista radical (marcada pela opressão até o Congresso de Milão 1880 e até mesmo eliminação de sujeitos surdos em alguns povos como os Espartanos e na Alemanha Nazista) e territorialidade ouvintista híbrida (a partir do Congresso de Milão, um período híbrido entre a aceitação da língua de sinais e a tolerância da mesma para impor o oralismo). E a territorialidade de resistência dos surdos é assim denominada pelo autor por incutir a resistência ao oralismo e à opressão vivenciada ao longo de sua trajetória, enquanto minoria linguística. Essa resistência se opõe à concepção de sujeitos deficientes e incapazes, da imposição do oralismo e leitura labial, da imposição comportamental como ouvintes, dos implantes cocleares, da proibição do uso da língua de sinais, entre outras formas de opressão praticadas pelos ouvintes. Assim, desse processo emerge o movimento de resistência em espaços de ausência dos ouvintes, tais como: banheiros, corredores, associações, entre outros espaços. O autor resgata a divisão da história cultural mencionada por Strobel (2008), tais como: Revelação, Isolamento cultural, Despertar cultural.

Silva (2014) analisou as narrativas de opressão presentes nas obras de Strobel (2008) e Costa (2007). A primeira diz respeito ao relato de uma surda acerca das narrativas de opressão dos surdos e a segunda obra, escrita por uma ouvinte, também apresenta narrativas de surdos sobre opressão. A análise da territorialidade de resistência da comunidade apresentada assume destaque por valorizar a memória da comunidade surda contada pelos próprios surdos.

Silva (2014) conseguiu em seu trabalho entrelaçar elementos teóricos dos estudos que envolvem a categoria de análise território, bem como os aspectos históricos da luta dos surdos, valorizando o olhar do surdo sobre sua própria memória desde a antiguidade até os dias atuais. Dessa forma, torna-se leitura básica para outras pesquisas que visam discutir temas que envolvam território e a comunidade surda.

A aprovação da Lei de Libras¹⁷, em nível estadual e nacional, é muito recente e com o hibridismo¹⁸ das instituições ainda latentes, muitos embates entre surdos e ouvintes estão por vir. Os embates são resultado de um processo que está em construção, também as concepções

¹⁷ Reconhecimento da Libras em Santa Catarina com a Lei nº 11.869/2001/SC, Reconhecimento da Libras no Brasil com a Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005.

¹⁸ Silva (2014, p. 52-53) resgata na Nova História Cultural (NHC) conceitos como: “fronteiras culturais” e “hibridez cultural”. As “fronteiras culturais” analisam o objeto na perspectiva de “lugares de contato ou ‘zonas de contato’ e hibridismo decorrentes deste contato” e; “hibridez cultural” se refere à alternativa de processos de inconsciente e não intencionais”. Na abordagem acima, o uso da expressão “hibridismo” se refere como espaços mistos, ou seja, podem ser inclusivos e bilíngues concomitantemente, que estão nos ‘entre mundos’ culturais. Consequentemente, as concepções pedagógicas são confusas, pelo fato de estar em processo de construção e consolidação.

pedagógicas ainda estão em processo de maturação, muitas vezes mediando as dimensões culturais de surdos e ouvintes. Isso faz com que o debate da construção da “territorialidade da comunidade surda no Câmpus Palhoça Bilingue” seja cada vez mais relevante, por se tratar de um espaço que atende tanto a comunidade surda quanto a comunidade ouvinte. Ao longo do trabalho, Silva (2014) menciona o bilinguismo, mas não aprofunda os embates que esse pode desencadear, pois depende da concepção pedagógica que bilinguismo assume em cada instituição.

A concepção de bilinguismo pode ter vertentes distintas e, dependendo da concepção pedagógica assumida, pode desencadear relações de resistências entre os agentes envolvidos. Trata-se de embates políticos, epistemológicos, ideológicos, culturais e linguísticos que na Educação de Surdos se manifestam com extrema complexidade nesse contexto, pois evidenciam campos de força e resistências que merecem ser explorados cuidadosamente em outras pesquisas.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A história da Instituição, das lutas da comunidade surda e a concepção de um Câmpus Bilíngue se entrelaçam ao longo do processo de construção de um projeto de Educação para Surdos. Os embates políticos, epistemológicos, culturais e linguísticos se desenham em relações de poder, que configuram espaços de disputas entre os sujeitos envolvidos.

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso (GIL, 2008). O recorte temporal inicia com a chegada do primeiro surdo na unidade São José do ETFSC (1988), que levou ao movimento de implantação do câmpus, até o primeiro semestre de 2016 (período de coleta de dados).

O público-alvo se constituiu em dois grupos. O primeiro grupo, pessoas que participaram na concepção e construção do projeto de um câmpus bilíngue (Libras-Português) na rede dos Institutos Federais. Estes foram convidados a participar de uma entrevista que apesar de se utilizar de um roteiro para orientar os questionamentos não engessou sua estrutura (Quadro 01, Apêndice A). O segundo grupo, constituído por pessoas que integram a comunidade do IFSC Palhoça Bilíngue, ou seja, servidores, alunos e familiares de alunos que foram convidados a responder um questionário (Quadro 02, Apêndice B).

Quadro 01. Roteiro para a entrevista

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Como e quando surgiu o NEPES? 2) Quem foram seus integrantes? 3) Quais eram os seus objetivos/anseios? 4) Como foi a trajetória da concepção de um câmpus bilíngue? 5) Que resistências ou dificuldades foram encontradas? 6) Que auxílios financeiros foram necessários? De onde vieram? |
|---|

Fonte: Próprio autor

Quadro 02. Questionários para a comunidade IFSC Palhoça Bilíngue

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1) Na sua opinião, o que representa para você o IFSC- Palhoça Bilíngue? 2) Como você se sente neste espaço? 3) Como você definiria este espaço? 4) Que razões te levaram a buscar o IFSC Palhoça Bilíngue? 5) Como você conheceu o IFSC Palhoça Bilíngue? 6) Que conflitos ou disputas você identifica neste espaço? 7) Em que projetos do IFSC Palhoça Bilíngue você se engajou e por quê? 8) Na sua opinião, qual a importância do IFSC Palhoça Bilíngue para a comunidade surda? 9) Depois de conhecer e vivenciar as atividades no IFSC Palhoça Bilíngue, quais as críticas que você faria ao instituto e por quê? |
|--|

Fonte: Próprio autor

Para participar da pesquisa, os sujeitos, maior e menor de idade, assinaram o termo de consentimento livre esclarecido e autorização de uso de imagem. A participação foi voluntária

e a identidade do participante foi preservada em todas as fases do desenvolvimento da pesquisa, a saber: coleta, análise dos dados e redação.

Com objetivo de analisar a área de influência e para realizar seleção dos participantes da pesquisa, foi solicitado à gestão do câmpus IFSC Palhoça Bilíngue uma lista que continha: a cidade de residência, a identificação para sorteio e o telefone (para eventual contato). A fim de manter a idoneidade do procedimento, o acesso aos dados foi supervisionado por um servidor que fez o acompanhamento deste trabalho e foi escolhido pela instituição.

Como critério de inclusão e exclusão dos participantes da pesquisa, foram utilizados os seguintes parâmetros: para entrevista deve ter participado da concepção e implementação do IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue; e para o questionário ser servidor, aluno e familiar/responsável de aluno que tenha vínculo de pelo menos um (1) semestre em cursos regulares da instituição. Para esta pesquisa, não foram considerados cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) por possuírem oferta irregular e duração de até um (1) semestre.

As entrevistas realizadas com ouvintes foram gravadas e posteriormente transcritas. Na análise dos dados e redação da pesquisa, foram identificados como: Entrevistado 1 ou Entrevistada 2.

Na aplicação dos questionários, os participantes optaram entre português escrito ou vídeo em Libras que posteriormente foram traduzidos, transcritos e analisados. A participação dos surdos na pesquisa teve acompanhamento de um tradutor/intérprete de Libras com o intuito de garantir a modalidade linguística do sujeito.

Para responder o questionário, a seleção dos participantes foi definida por sorteio em cada segmento com auxílio da planilha de matrícula e participação do servidor responsável pelo setor, no caso Registro Acadêmico. Como a participação era voluntária, foi necessário criar uma lista de participantes suplentes para cada segmento.

O público-alvo para participar dos questionários foi dividido em grupos: alunos surdos e ouvintes; familiares de alunos surdos e ouvintes, e servidores surdos e ouvintes; conforme sistematização no Quadro 03.

Foram previstas a participação de seis (6) participantes por segmento para responder o questionário e seis (6) participantes para a entrevista. No entanto, no segmento familiar de aluno os convidados não retornaram os questionários, tanto na primeira chamada quanto na segunda chamada da lista de suplentes, tendo a participação de apenas um (1) familiar de

aluno surdo e um (1) familiar de aluno ouvinte¹⁹. Dessa forma, somaram-se 14 participantes no questionário e dois (2) participantes na entrevista.

Quadro 03: Sistematização dos participantes da pesquisa

Segmentos	Cultura	Sigla	Cursos			Soma 18
			Técnico ^a	Tecnólogo ^b	Pós Graduação ^c	
Aluno	Surdo	AS + curso	1	1	1	3
Aluno	Ouvinte	AO + curso	1	1	1	3
Familiar de aluno	Surdo	FS + curso	1	1	1	3
Familiar de aluno	Ouvinte	FO + curso	1	1	1	3
Servidor	Surdo	SS + ordem	Não se aplica			3
Servidor	Ouvinte	SO + ordem	Não se aplica			3

a) Técnico Integrado em Comunicação Visual, Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação de Libras (TEC); b) Tecnólogo em Produção em Multimídia (TPM); c) Especialização em Educação de Surdos (*Lato Sensu*) (EES).

Fonte: Próprio autor

As respostas obtidas foram organizadas em grupos e sistematizadas (GIL, p. 157). Os dados foram analisados um a um a partir do confrontamento de recortes dos discursos e dos questionários. Já na análise de dados institucionais, foi utilizado o *Excel* para facilitar na apreensão numérica das informações e na produção de gráficos.

Como uma das pesquisadoras é servidora na instituição pesquisada, para primar pela neutralidade científica e evitar conflitos de interesse, foram adotadas algumas estratégias metodológicas, tais como: atuação de um profissional tradutor/intérprete de Libras na tradução/transcrição dos dados, uso de sorteio para a seleção dos participantes, exercício da neutralidade no trato dos dados e aplicação dos instrumentos de coleta (entrevista e questionário).

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com o parecer n° 1.522.014, atendendo aos requisitos da Resolução n° 466/2012 - CNS/MS, solicitados com o intuito de preservar os sujeitos envolvidos na pesquisa, respeitando prioritariamente a modalidade linguística (Primeira língua: L1) de cada sujeito envolvido. Todos os dados obtidos (entrevistas, questionários e dados cedidos pela instituição) ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável com o intuito de preservá-los.

A seguir serão apresentadas as análises dos resultados numa perspectiva cronológica.

¹⁹ Os questionários dos familiares que não retornaram foram dos cursos: Tecnólogo em Produção em Multimídia (TPM) e Especialização em Educação de Surdos (*Lato Sensu*) (EES). Por se tratar de cursos de nível superior, é comum que as famílias não acompanhem de perto das atividades acadêmicas desenvolvidas por seus familiares. Já os familiares dos alunos do curso Técnico em Comunicação Visual possuem uma obrigação legal de acompanhar a vida acadêmica de seus filhos, principalmente por se tratar de menores de idade (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, Lei n. 9.394/1996 (LDB) e Lei n. 8.069/1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)).

Num primeiro momento, foram consideradas as entrevistas dos participantes da concepção e implementação do projeto do Câmpus Bilingue, atrelando documentos e leis que possibilitaram esse movimento de construção. Esta análise foi denominada de “Trajetórias entrelaçadas: IFSC - NEPS/NEPES - Câmpus Palhoça Bilingue”. Na sequência, ainda amparada nas entrevistas, foi abordada a construção da marca identitária a partir do nome do câmpus no subitem “A construção da marca identitária para o Câmpus Palhoça Bilingue”.

Com as planilhas de matrículas obtidas junto ao câmpus, foi possível delinear a área de abrangência do câmpus que foi tratada no subitem “Abrangência do Câmpus Palhoça Bilingue até 2016.1”. Já o subitem “Percepções da comunidade” foi construído com base nas respostas de alunos, servidores e familiares de alunos ao questionário, os quais apresentam suas leituras quanto à importância, representatividade, significados, críticas, como conheceram o câmpus, conflitos, entre outros. Por fim, foi feita uma “reflexão sobre as disputas territoriais no IFSC Câmpus Palhoça Bilingue”, subitem no qual se realizou uma aproximação entre os resultados e o embasamento teórico.

3.1 Trajetórias entrelaçadas: IFSC - NEPS/NEPES - Câmpus Palhoça Bilingue

A trajetória da educação tecnológica e a luta dos movimentos sociais que buscavam uma educação mais inclusiva se entrelaçaram e possibilitaram a concepção e implementação do Câmpus Palhoça Bilingue, como podemos observar na tabela 3 e na discussão dos dados apresentados.

O percurso do Instituto Federal de Santa Catarina iniciou em 1909 como Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina. O objetivo inicial era proporcionar formação profissional aos filhos de classes socioeconômicas menos favorecidas. Nessa época, eram oferecidos curso primário e cursos de diversos ofícios (PDI, 2014). Ao longo de seu percurso (Quadro 04), os cursos foram se reestruturando de acordo com o momento histórico, comunidade atendida, demandas do mercado, entre outros aspectos que implicaram na (re)construção de suas metas.

Em 1942, como Escola Industrial de Florianópolis, passou a ofertar cursos industriais básicos e de mestría²⁰. A partir de 1968, já como Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC), passa a extinguir gradualmente os cursos do então Primeiro Ciclo do Ensino

²⁰ Conforme legislação vigente no período Decreto - Lei nº4.073 de 30 de janeiro de 1942, Art. 9º, § 2º os cursos de mestría tinham por finalidade dar aos diplomados em curso industrial a formação profissional necessária ao exercício da função de mestre.

Industrial (atual Ensino Fundamental). Nesse período, a instituição ofertava cursos técnicos do Segundo Ciclo do Ensino Industrial, correspondente ao Ensino Médio.

Tabela.3: Políticas e projetos que contribuíram na concepção de um câmpus bilíngue

Políticas e projetos na educação técnica e tecnológica	Ano	Políticas e projetos de inclusão e movimento surdo
Escola Industrial de Florianópolis	1942	
Escola Industrial Federal de Santa Catarina.	1965	
Escola Técnica Federal de Santa Catarina	1967	
Criação da Unidade São José	1988	1º surdo
Projeto Experimental sobre Desenvolvimento Cognitivo e Linguagem, Parceria com FCEE	1992	2º surdo;
Projeto aprovação na Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), NEPS (informalmente)	1994	Declaração de Salamanca (Princípios, Políticas e Práticas para Educação Especial)
Pré -Técnico Especial	1995	
Pré -Técnico Especial; Telecomunicações; Técnico de Refrigeração e Ar Condicionado; Convênio SINE/SC formação básica profissional	1996	Lei n. 9.394/96 (LDB)
Criação do NEPS (oficial); Informática Básica, Desenho Arquitetônico Básico, Eletricista Residencial, Solda; Reconhecimento da experiência visual e da Língua Brasileira de Sinais, Ensino Médio para Surdos	1997	Projeto Piloto de Pedagogia EaD na UDESC Decreto n. 2.208/97 (LDB) (Ed. Técnica/Ed.Básica)
Cursos profissionalizantes de curta duração para surdos no sul do país (cursos diversos); Instalações Elétricas e Prediais para Surdos (NEPS)	1999	
Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Desenho Técnico	2000	Lei n. 10.098/2000. Lei da promoção da acessibilidade. Lei nº 11.385/2000/SC (Reconhecimento da Livras em SC)
Criação do Projeto Piloto de EJA (Fundamental)	2001	Lei nº 11.869/2001 Lei de Libras em SC
	2002	Lei n. 10.436/2002 Lei de Libras Federal. Pedagogia EaD na UDESC (voltado para políticas de inclusão social)
NEPS passa a ser NEPES	2003	
	2004	Decreto n. 5.154/2004 (LDB)
Expansão da Rede	2005	Decreto n. 5.626/2005. Regulamenta Lei n. 10.436/2002, art. 18 Lei n. 10.098/2000.
Especialização em Educação de Surdos (<i>Lato Sensu</i>) Decreto n. 5.840/2006 (PROEJA)	2006	
Apresentação do projeto de câmpus bilíngue ao MEC (Fernando Haddad)	2007	
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSC)	2008	
Início da implantação do Câmpus Avançado Palhoça Bilíngue	2009	
Implantação do Câmpus Avançado Palhoça Bilíngue junto à Faculdade Municipal de Palhoça (FMP)	2010	
Inauguração do câmpus Palhoça Bilíngue; Técnico em Tradução e Interpretação	2013	
Técnico Integrado em Comunicação Visual; Técnico em Produção de Material didático Bilíngue	2014	
Superior em Tecnologia e Produção Multimídia	2015	Lei nº 13.146/2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

Fonte: Próprio autor

Quadro 04: Trajetória da Instituição: Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina a Instituto Federal de Santa Catarina (1909 – 2016)

Ano	Nome	Normatização
1909	Escola de Aprendizes Artífices de Santa Catarina	Decreto nº 7566 de 23 de setembro de 1909
1937	Liceu Industrial de Florianópolis	Lei nº 368 de 1937
1942	Escola Industrial de Florianópolis	Decreto-lei nº 4.127, de 23 de fevereiro de 1942
1965	Escola Industrial Federal de Santa Catarina	Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965
1968	Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC)	Portaria ministerial nº 331, de 17 de junho de 1968
1988	Criação da Unidade São José	Programa de expansão de 1986. Portaria n. 2.359, de 03 de setembro de 2003 (autorização de funcionamento)
2002	Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET-SC)	Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994
2005	Expansão da Rede	
2007	Apresentação do projeto para o Ministro da Educação	
2008	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFSC)	Lei 11.892/2009 de 29 de dezembro de 2008
2009	Processo transitório para implantação do Câmpus Palhoça Bilíngue	Resolução 24/2009/CS Resolução 23/2009/CS, Resolução 28/2009/CS
2010	Implantação do Câmpus Palhoça Bilíngue	
2013	Inauguração do Câmpus Palhoça Bilíngue	Portaria 330 de 23 de abril de 2013 do Ministério da Educação

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC PDI 2015 - 2019 (2014) (adaptado)

Em 1988, foi criada a ETFSC/Unidade São José, que passou a oferecer cursos de Telecomunicações e de Refrigeração e Ar Condicionado (PDI, 2014). Nesse mesmo ano, a Unidade São José recebeu o primeiro aluno surdo.

O recebimento do aluno surdo deu início a um processo que reorganizaria o tecido escolar, por meio de um projeto. Apesar de ser oralizado e ouvir um pouco, esse aluno já apresentava uma diferença dentro da instituição, conforme o relato:

(...) a gente tinha um aluno que era surdo (...) em 1988 não tinha teste de classificação, e aqueles que tinham, todos entravam. E ele acabou entrando. (...) e já era uma diferença que se apresentava, diferença linguística e diferença cultural. Apesar dele ser oralizado, mas ele não ouvia ou ouvia muito pouco. (ENTREVISTADO 1)

A reorganização do espaço escolar diante da diferença apresentada pelos surdos se deu, principalmente, pela bagagem que esses servidores trouxeram de suas experiências profissionais e sociais, como pode ser observado:

Os servidores que entraram no câmpus de São José, uma parcela representativa dele, faziam parte já do movimento sindical ou do movimento estudantil. (...) eles ingressaram em 1990(...), entrou ali um grupo de pessoas que pensavam diferente e

tinham já em si, na sua trajetória de vida, uma militância e também uma vontade de transformação da própria educação brasileira. Não se pensava só na esfera local (...). Se pensava, também, na esfera mais global e mais geral do nosso país. (...) Então, entraram essas pessoas, (...) tinham esse trabalho, que vinham desenvolvendo este trabalho, já tinham dentro de si o embrião do reconhecimento das diferenças, diferenças políticas, diferenças culturais, linguísticas, sociais e assim por diante. E muitas dessas pessoas que entraram tinham a compreensão que a Instituição deveria estar servindo às pessoas que mais precisavam de uma educação profissional e tecnológica de qualidade, que seria a classe trabalhadora. (ENTREVISTADO 1)

A Entrevistada 2 alerta que a questão deve ser encarada para além da sensibilidade ou não de uma causa, pois se trata de um direito.

(...) mais do que o acolher, operar a partir das diferenças, aprender a operar a partir das diferenças, acho que isso é fundamental. O acolhimento, se eu tenho sensibilidade para... Se eu não tenho a sensibilidade para, eu construo a sensibilidade para... Estamos falando de um direito. (ENTREVISTADA 2)

Esse posicionamento foi calcado na Constituição de 1988²¹ que define a educação como direito social e dever do Estado e da família, conforme se observa nos artigos 6º e 205.

Para a Entrevistada 2, a chegada dos surdos na Unidade São José transformou o espaço escolar, pois os surdos foram disseminando a cultura deles e, com isso, modificaram esse espaço, que passou a ter uma aceitação por parte da comunidade escolar.

(...) tanto é que a maioria dos professores vai se transformando ao longo do processo, entendendo que era um espaço que se era o local de conviver com as diferenças. Ela se reeduca para esse olhar. Isso era muito importante, esse movimento, porque no início não era assim. No início havia todo um questionamento. Por que eles estariam ali? E que fossem para outros espaços. (ENTREVISTADA 2)

A partir desse período, foram desenvolvidos diversos projetos que reconhecessem essa diferença dentro da Instituição. O início se deu por meio do Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem (1991 – 1993) com um professor de Matemática e uma professora de Português e contribuições do projeto “Experiência Piloto: Programa de Enriquecimento Instrumental” (1992 – 1992). O percurso desses projetos foram amplamente discutidos nos trabalhos de Silva (2001), Morais (2007) e Hahn (2012).

A partir dessas ações, surgiram as primeiras resistências diante da diferença que o

²¹ Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (original)
Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

surdo apresentava e representava. No início, houve resistências internas, tanto do âmbito administrativo da estrutura da instituição, como de docentes no âmbito pedagógico, como apresenta o relato:

E aí durante este primeiro ano a gente tentou desenvolver este trabalho. Tivemos uma série de dificuldades internamente porque a direção era bem conservadora, tinha dificuldade de compreender processos pedagógicos diferenciados, foi um enfrentamento nesse primeiro ano, que foi em 1991, bem forte. Em 1992 (outro surdo) entrou lá (...) E aí passou a ter dois surdos (...) e começaram a chamar os outros surdos. E aí o Projeto (...), seria para atender esses alunos surdos, (...) e depois entrou mais dois surdos, que acabaram desistindo. (ENTREVISTADO 1)

E mais

Pra tu teres uma ideia, uma cena que nunca me esqueço, de uma professora (...) que fazia prova oral. Ela exigia que os alunos falassem e respondessem oralmente. Só pra ter uma noção de como eram os enfrentamentos pedagógicos (...) Nesse ano, a gente fez esse projeto que no primeiro ano não foi aprovado. (ENTREVISTADO 1)

Para a Entrevistada 2, a resistência por parte da comunidade escolar está atrelada à lógica homogeneizadora da sociedade, em especial no espaço escolar.

(...) porque (os surdos) chegam aos espaços escolares e a escola não está preparada para perceber a diferença (se referindo aos alunos portadores de necessidades especiais); as escolas normalmente trabalham com o processo de homogeneidade a partir do seu (re)estruturação da ideia) digamos as escolas são etnocêntricas, nós vamos ter um repertório universal que precisa ser repassado para o outro. (ENTREVISTADA 2)

E essa lógica homogeneizadora vai se refletir principalmente pela presença marcante do oralismo na sociedade e o desconhecimento por parte dos ouvintes sobre a cultura surda, que ainda não era difundida na sociedade. A educação de surdos foi historicamente construída a partir das narrativas dos ouvintes, nas quais as correntes pedagógicas são fundadas no ouvintismo e no oralismo. Os surdos sendo obrigados a fazer leitura labial e oralizar (falar), ainda como um efeito do Congresso de Milão²² (1880), que proibia os surdos de sinalizar. Para muitos surdos, o oralismo é tido como uma violência e o não reconhecimento da diferença. O surdo que não era oralizado tinha muita dificuldade de ter acesso à educação e à inserção social em diversos setores da sociedade.

²² “O Congresso de Milão, em 1880, também é um marco na história da política institucional de erradicação da língua de sinais e do afastamento radical dos profissionais surdos do meio escolar. Nesse evento internacional, em que se reúnem profissionais dedicados à educação de surdos, dois terços dos 174 congressistas são italianos. Os outros são franceses, ingleses, suecos, suíços, alemães e americanos. De todos os congressistas, somente um (1) é surdo!” (LULKIN, 2013, p.36-37).

Ao perceber que a Unidade São José contava com um grupo de servidores que eram mais sensíveis à diferença, mesmo com dificuldades e leituras confusas sobre o sujeito surdo, passaram a incentivar outros surdos a ingressar na instituição.

O Entrevistado 1 relata que para fortalecer a proposta do Projeto Experiencial para o Desenvolvimento Cognitivo e da Linguagem, no segundo ano (1992), apesar das resistências iniciais apresentadas, o grupo realizou uma discussão interna com o Conselho de Ensino e Diretor de Ensino da Unidade São José. Por se tratar de uma questão político-pedagógica do direito das pessoas terem uma educação de qualidade, independentemente de quem seja, diferença de gênero, de cultura e de língua, entre outras. Como efeito, alguns professores se sensibilizaram e se juntaram ao grupo. Para sensibilizar o Diretor do ETFSC, o grupo adotou como estratégia a elaboração de um vídeo. Como desfecho, o Diretor, que já estava ciente dos debates que ocorriam em Brasília sobre a lógica da inclusão, adotou a ideia.

As resistências iniciais, da direção e do corpo docente, foram grandes, uma vez que a presença do surdo criou uma situação nova, na qual a instituição precisou

Aprender a operar a partir das diferenças. Acho que isso é fundamental... e é mais complexo, a partir de uma lógica que você não domina, que não é a fonocêntrica, (...) precisa perceber lógica operativa a partir da lógica da visualidade e isso tem uma rede de complexidade para quem não é afeito nem à língua, e nem a essa cultura, nem às construções epistemológicas (...). O número de operações mentais envolvidas para se aprender as diferenças é grande para os profissionais, a gente não pode deixar de reconhecer isso. (ENTREVISTADA 2).

Mas essas resistências iniciais foram se diluindo ao longo do processo, ao passo que outros enfrentamentos foram surgindo. Nesse sentido, vale destacar a importância do apoio da estrutura organizacional da instituição para se desenvolver projetos e criar cursos na perspectiva da diferença, voltados à comunidade surda. Nesse sentido, a Entrevistada 2 argumenta que a estrutura da escola é responsável pelo gerenciamento dos cursos que oferta e, como efeito, os cursos propostos pelo Núcleo de Educação Profissional para Surdos (NEPS) passam a ser absorvidos, desenvolvidos e colocados em movimento por essa estrutura institucional.

O grupo percebeu a necessidade de se articular com os movimentos surdos e de buscar a consolidação de legislação para dar o amparo jurídico.

Conforme relato do Entrevistado 1, o grupo percebeu que precisava conhecer a realidade do sujeito surdo. “Porque a gente já estava percebendo que eram os surdos que iriam nos ensinar realmente a forma como eles aprendem e a forma como eles veem o mundo.”

O Entrevistado 1 menciona que, com o intuito de conhecer a realidade do surdo,

criaram um fórum, com debates semanais, para discutir questões vinculadas aos surdos. Esse fórum era constituído por três segmentos: movimentos sociais surdos, familiares e os professores. Do segmento dos movimentos sociais, participavam a Associação de Surdos de Florianópolis, Associação de Surdos de São José e, eventualmente, a FENEIS²³ (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos).

O Entrevistado 1 ainda destaca que os intérpretes eram pagos pelo movimento. E no período ainda não havia formação de intérpretes, geralmente contavam com pessoas que frequentavam a comunidade surda.

Outro aspecto importante que emergiu dos debates do fórum foi a necessidade de buscar, debater e articular uma política de Educação de Surdos em diversas escalas: local, estadual e federal. Conforme relato:

Todos que participavam do fórum perceberam que se o debate ficasse localmente não iria mudar muito a realidade que os surdos viviam. (...) E aí a gente começou a estruturar alguns movimentos mais externos: como interferir na política do estado de Santa Catarina? Como interferir na política federal? Como intervir dentro do Instituto? E aí começamos a pensar essas coisas de como nos organizar. (ENTREVISTADO 1)

Em 1994, com o apoio de nova Diretora Geral, Soni de Carvalho, o grupo recebeu duas (2) vagas para incorporar ao grupo: uma Linguista e uma Fonoaudióloga. Foi um período rico em articulações políticas em escala local e nacional, incluindo as articulações em Brasília.

Conforme o Entrevistado 1, nesse período o NEPS ainda não era oficializado em São José, mas o grupo continuava a trabalhar e o fórum continuava com seus trabalhos. “E esse grupo de pais, de mães, de surdos, colocados ali cada vez mais efervescentes. Nós fazíamos encontros que tinham 200 surdos, 150 surdos.”

De acordo com Morais (2007), em 1995, foi criado o Pré-técnico Especial com 8 surdos matriculados e, em 1996, o Pré-técnico Especial contava com 14 surdos. Esse curso buscava ofertar uma formação preparatória para estudar nos cursos da Instituição posteriormente. Conforme Entrevistado 1:

²³ Instituição filantrópica criada a partir de associações desportivas de surdos como Associações de Surdos. Em 1977, profissionais ouvintes ligados à área da surdez fundaram a FENEIDA – Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo, até que em 16 de maio de 1987 passou a se denominar FENEIS: Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Seu objetivo inicial foi integrar instituições e movimentos ligados aos surdos, como Associações, APADA, entre outros. Fonte: RAMOS, Celia Regina. Home Page www.editora-arara-azul.com.br

Então no fundo esse curso pré-técnico tinha a cultura geral e a área técnica, mas era algo que eles podiam estar se formando no estado nesse período porque a gente acompanhava. Muitos desses surdos não conseguiam se formar no estado por causa da realidade em que eles viviam. (ENTREVISTADO 1).

Em 1997, por meio do Decreto 2.208 de 17 de abril de 1997, com o então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, houve o desmembramento do Ensino Técnico do Ensino Médio, conforme Art. 5º “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”.

Segundo Moraes (2007), em 1997 se junta ao grupo um professor surdo. Para a Entrevistada 2, a participação dos professores surdos foi fundamental, pois eles mostravam o olhar surdo sobre todos os aspectos discutidos, relativos ao ensino-aprendizagem, cultura surda, políticas, entre outros aspectos.

Fundamentadas na legislação vigente naquele momento, foram realizadas discussões no fórum e começaram a pensar em como os cursos poderiam ser organizados para atender aos surdos. Diante da dicotomia estabelecida entre conhecimento técnico e formação geral, reconheceram a importância do ensino técnico, mas também a necessidade da educação básica. Conforme o Entrevistado 1, começou a luta interna para criar o Ensino Médio Bilíngue. E, assim, surgiu oficialmente o NEPS, a partir de debates no fórum, para discutir e atender as demandas dentro da instituição.

Inicialmente não era oficial, porque houve resistência interna, mas (o grupo) funcionava. Esse grupo de professores começou a se articular com outros professores da área técnica que tinham sensibilidade com a diferença. (ENTREVISTADO 1).

Diante da euforia da possibilidade da oferta de um curso de Ensino Médio Bilíngue, o grupo deparou-se com uma realidade que se estende até os dias atuais: muitos surdos não conseguiam terminar o Ensino Fundamental. Muitos surdos chegavam sem o domínio da Libras, o que traz implicações no seu desenvolvimento (social, acadêmico, inserção profissional, entre outras dimensões).

Ao diagnosticar o problema da permanência e êxito dos surdos nas escolas regulares, o grupo de trabalho organizou, em 2001, o projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos (EJA) Surdos com Profissionalização em Desenho Técnico (MORAIS, 2007) com o apoio da Direção Geral, que já conhecia a trajetória do trabalho. No entanto, a instituição naquele momento não poderia certificar o curso. A alternativa encontrada pelo grupo foi buscar

aprovação no Ministério da Educação (MEC). De acordo com o Entrevistado 1, “O primeiro EJA de Ensino Fundamental do país foi esse do câmpus de São José. Esse foi um dos modelos para estar pensando o EJA profissionalizante que hoje existe no MEC.” O EJA poderia ser ofertado na rede federal amparado pelo Decreto nº 2.208/1997, pela Lei nº 9.394/1996 e pelo Decreto nº 5.154/2004, mas para a conjuntura daquele momento atendia o nível médio. Mais tarde, a certificação de Ensino Fundamental passou a vigorar por meio do Decreto nº 5.840/2006, quando institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA.

Além da integração com a comunidade surda, fazia-se necessário construir políticas que promovessem a Educação de Surdos da perspectiva da política da diferença. A rede de articulações para a construção de uma política estadual e nacional para os surdos teve sua origem nas articulações no fórum e nos elos com a militância sindical. Assim,

A gente começou a pensar em diferentes estratégias políticas, nós sabíamos que para uma educação de surdos avançar em Santa Catarina a gente tinha que ter uma legislação para a Educação de Surdos. Ela surgiu em 2001 resultado desse grupo de pais, de surdos e de professores. (...) No nosso grupo de pais tinha pessoas influentes (...). Na época articulamos uma reunião com o governador que era o Amin, pra gente estar discutindo com ele a importância de criar uma lei de Libras. Uma lei educacional que reconheça a diferença linguística e cultural dos surdos no processo pedagógico. (ENTREVISTADO 1)

Para o Entrevistado 1, a Lei de Libras de Santa Catarina foi pautada na Lei do Estado do Paraná, e a legitimação veio da base, dos movimentos sociais, com articulação junto à Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE). Os debates com a FCEE se estenderam por quatro (4) anos, pois a mesma vinha de uma trajetória conservadora e de abordagem oralista. A construção da Lei Estadual partiu de Debates e Seminários com representantes de todo o estado de Santa Catarina. Foi importante para o processo de construção as discussões com a base, além de articulações com pessoas que participavam do alto escalão do governo catarinense e que também participavam do fórum.

O Entrevistado 1 ressalta a importância de se ter uma política de Estado e não uma política de governo, para que os projetos não se interrompam. E, ainda, registra que a vontade de se ter escolas bilíngues para surdos vem desse período e efervescência de discussões e militância (1988-2000).

O Entrevistado 1 explica que o movimento buscava escolas bilíngues (em polos representativos do estado), mas caso não fosse possível escolas bilíngues, que se implantassem salas bilíngues ou salas inclusivas de acordo com a demanda e a realidade das

regiões e municípios catarinenses.

Porque a gente já tinha percebido que era de fundamental importância para os surdos se desenvolverem, que eles estudassem com seus pares, na educação básica principalmente, para a realidade de Santa Catarina, que era muito oralista. E os surdos eram muito divididos, então a gente tinha que aproximar os surdos também, para eles se empoderarem, essa foi a estratégia política. (...) o NEPS (Núcleo de Estudos Profissionalizante para Surdos), ele surgiu por causa de uma lei que não era tão interessante, mas que se tornou interessante que ao mesmo tempo esse grupo de pessoas que pensavam a educação para surdos no estado de Santa Catarina, eles não pensavam apenas numa esfera localizada. (ENTREVISTADO 1)

A consolidação das Leis Estaduais, como a Lei Estadual nº 11.869/2001 em Santa Catarina, que reconhecessem a Libras, permitiu dois processos: a) implementação de projetos bilíngues locais e b) serviu de referência para a implementação de uma Lei Federal.

Concomitante a esse processo, a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), a partir da necessidade de formar profissionais que já atuavam na educação, elaborou um projeto piloto de Pedagogia a Distância (Educação a Distância - EAD) em 1997, com a primeira oferta em 1999. Em 2002, na oferta da terceira etapa, e com a aprovação da Lei de Libras de Santa Catarina (nº 11.869/2001), promoveu o ingresso de sujeitos que compunham um público específico, dentre eles os surdos.

Nessa etapa, além dos professores da rede pública, o projeto investiu em políticas de inclusão social. Proporcionou o ingresso ao Curso para alunos afro-brasileiros, ligados a movimentos sociais de ação afirmativa e abriu turmas para atender alunos cegos e surdos, com metodologias apropriadas, profissionais habilitados na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e transcrições do seu material autoinstrucional para o Sistema Braille. (CEAD/UDESC, 2009. p. 3)

Alguns surdos do curso de Pedagogia da UDESC se integraram ao NEPS e outros atuariam como professores de Libras na Unidade São José.

Em 2002, no final do governo de Fernando Henrique Cardoso, a Escola Técnica (EFTSC) passou a incorporar os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET- SC). A mudança de *status* permitiu a oferta de cursos superiores de tecnologia e de pós-graduação *Lato Sensu* (Especialização) (PDI 2014). Além disso, foi aprovada a Lei de Libras em nível nacional, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Em decorrência desse contexto, bem como com o esgotamento das leituras e dos debates, surgiu a necessidade de produzir novas discussões. Em 2003, o NEPS se reconfigurou e passou a ser Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (NEPES), aproveitando que a estrutura organizacional do CEFET permitia esse tipo de configuração.

E aí surgiu o NEPES porque a gente percebeu que não dava mais para continuar na forma que a gente estava indo se a gente não aprofundasse as pesquisas (...). O grupo cresceu muito e havia a necessidade de aprofundar (...), foi onde a gente começou a desenvolver uma série de estudos e a pensar em fazer doutorado e aqueles que não tinham feito mestrado, faziam mestrado, foi levado no sentido de estar fazendo o mestrado. Não apenas o grupo (NEPES) da gente, não só aqui dentro, mas aqueles que também estavam fora. (ENTREVISTADO 1)

A Entrevistada 2 destaca que as principais bases teóricas para o grupo até aquele período eram Carlos Skliar, Gladis Perlin (surda), Ronice Müller de Quadros e mais tarde os doutores surdos, que desenvolviam suas pesquisas na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Com a conjuntura estabelecida pela segregação do ensino médio e do ensino técnico pelo Decreto nº 2.208/1994, incorporação ao CEFET pela Lei nº 8.948/1994, a Lei de Libras nº 10.436/2002, a reconfiguração do núcleo de estudos e a demanda da comunidade surda, os projetos avançaram, a exemplo do: Projeto Curricular da Turma Piloto de Ensino Médio Bilíngue para Surdos (2002-2003), Produção de Material Didático e Histórico sobre a Surdez para Apoio no Ensino de Libras (2003- 2004), Desenvolvimento de Pesquisas na Área da Educação de Surdos e de Material Didático Específico para Alunos Surdos através do Uso da Língua Brasileira de Sinais (2003-2006), Projeto Curricular de Formação Continuada - Cursos de Educação Profissional para Surdos, Pais e Professores de Surdos (2004), Projeto Curricular do Curso de Educação de Jovens e Adultos Surdos com Profissionalização em Informática Básica (2004), Projeto Curricular do Curso de Especialização em Educação de Surdos (2004 - 2005).

Segundo o Entrevistado 1, o projeto piloto do Ensino Médio Bilíngue para ser aplicado não passou pelos trâmites internos, mas passou pelo MEC, que analisou o curso com um grupo de trabalho. Em tese, o curso não poderia ser aplicado, pois faltava a base legal, que seria o Decreto nº 5.626/2005. Mas a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 permitia a criação de experiências pedagógicas. A criação de experiências pedagógicas está amparada pelos capítulos II e V da Lei nº 9.394/1996, os quais discorrem respectivamente sobre Princípios e Fins da Educação Nacional e sobre Educação Especial²⁴, nos Art. 3º, 58 e 59.

²⁴ 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 ideias 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;

O período que compreendeu o Governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) foi marcado pela construção da Lei de Libras nas dimensões estadual e federal, permitindo o avanço das políticas voltadas à comunidade surda para além da lógica da deficiência ou da inclusão governamental. Nesse sentido,

(...) passa a ter uma Lei de Libras no cenário nacional, uma Lei de Libras no cenário local e dentro do Instituto passa a ter internamente a consolidação do nosso projeto de educação de surdos e a instituição toda já ouvia falar. (ENTREVISTADO 1)

Em 2003, com o início do governo Lula, as articulações externas se fortaleceram para consolidar a luta da construção de políticas para os surdos. Nesse processo, destacaram-se a colaboração de Ronice Müller Quadros²⁵, Ideli Salvatti²⁶ e Pedro Uczai.²⁷

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial.

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação

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 à 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.

(grifo nosso)

²⁵ Ronice Müller Quadros é professora associada na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, desde 2002. Também atua no Instituto de Políticas Linguísticas (IPOL) desde 2015. Contribuiu na militância em prol do reconhecimento Língua Brasileira de Sinais junto ao movimento surdo. Fonte: <http://lattes.cnpq.br/>

²⁶ Ideli Salvati, formada em Licenciatura Física pela Universidade Federal do Paraná, foi militante dos movimentos sociais (CEBs, Pastoral Operária, Associações de Moradores, Centro de Defesa dos Direitos

Ronice Müller Quadros entrou na UFSC em 2002 e se tornou parceira na militância para construção de políticas para os surdos.

Ronice Quadros faz o concurso e entra na UFSC, no Centro de Educação, profissional com uma formação impecável. (...) A gente se juntou, Universidade Federal de Santa Catarina e Instituto Federal, nessa questão de Educação de Surdos. A gente sempre fazia as negociações conjuntas. (ENTREVISTADO 1)

Tanto o Entrevistado 1, quanto a Entrevistada 2, atribuem a criação do Câmpus Palhoça Bilíngue à política de expansão dos CEFETs e criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs) durante o governo Luís Inácio Lula da Silva, em 2005.

“O processo de expansão é decisivo. Se não houvesse esse projeto e, é claro, uma decisão pioneira de uma reitora que estava alinhada com os aspectos de inclusão social que implicava num processo de expansão, é nesse bojo que entra o Câmpus Palhoça como um dos elementos fundamentais de se trabalhar com a diferença dos surdos.” (ENTREVISTADA 2)

O movimento de reestruturação das modalidades dos cursos e a expansão da educação tecnológica viabilizam a proposição de projetos como o do Câmpus Palhoça Bilíngue. Durante o primeiro governo Lula (2003-2006),

houve todo um debate para acabar com essa lei da educação profissional e tecnológica que dividiu o ensino médio e da cultura geral, que o governo Lula foi isso que acabou. Não teve mais o ensino médio, passamos a ter as três possibilidades dependendo da realidade de cada instituição: o ensino técnico integrado, concomitante ou sequencial ou subsequente. (ENTREVISTADO 1)

O Entrevistado 1 relata que nesse período tinha deputados e senadores conhecidos em Brasília. Os catarinenses Ideli Salvatti e Pedro Uczai desempenharam papel crucial em Brasília. Ideli Salvatti era conhecida do movimento sindical (Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de SC - SINTE) e articulou a ampliação dos recursos destinados para educação. Pedro Uczai tinha contato com a comunidade surda de Chapecó e compreendia suas necessidades, assim articulou a elaboração e aprovação do

Humanos e no SINTE). Atuou como deputada estadual de Santa Catarina (01/1995-01/2003), senadora da República pelo Estado de Santa Catarina (01/2003-01/2011), ministra da Pesca e Aquicultura (01/2011-07/2011), ministra-chefe da Secretaria das Relações Institucionais do Brasil (06/2011-04/2014) e ministra-chefe da Secretaria de Direitos Humanos do Brasil (04/2014-04/2015). Fonte: <http://www.brasil.gov.br/governo>

²⁷ Pedro Uczai, formado em Estudos Sociais, Filosofia e Teologia, professor na Universidade do Oeste de Santa Catarina UNOESC (1989 até atual), professor visitante em diversas universidades. Como político, foi eleito deputado estadual na Assembleia Legislativa de Santa Catarina (1995-1999, 1999-2000, 2007-2011), deputado federal na Câmara dos Deputados (2011-2015, 2015-2019) e vice-prefeito e prefeito do município de Chapecó (2001-2002, 2002-2004). Fonte: <http://www.camara.leg.br/> e <http://lattes.cnpq.br/>

Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei de Libras Nacional, Lei nº 10.436/2002.

O Entrevistado 1 relata que o decreto teve origem na Casa Civil, por isso se teve a preocupação de fazer uma discussão. “Para promover o debate, se organizou uma comissão no MEC, com um grupo de trabalho paritário com os movimentos surdos (indicações da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos-FENEIS) e o Ministério da Educação”. A FENEIS indicou representação dos movimentos sociais. “Apesar do decreto ter origem na Casa Civil, vale destacar a importância da articulação que partiu da esfera local para a esfera geral (nacional), oriunda dos movimentos sociais que vinham especialmente da FENEIS”. O campo de discussão para a elaboração das leis estaduais foi fértil em vários estados da federação, tais como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Ceará, Amazonas, Bahia, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina.

A proposição do Câmpus Bilíngue se efetiva a partir dos movimentos que estavam ocorrendo na educação tecnológica (expansão e fortalecimento) e com os avanços advindos do reconhecimento da língua de sinais no âmbito nacional. Nesse contexto, deve-se destacar a importância do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, ele normatiza o reconhecimento da língua de sinais e possibilita a proposição de um câmpus com essa dimensão, caso contrário muitos enfrentamentos seriam travados. Conforme o Entrevistado 1:

(...) esse foi um decreto que, pra nós, permitiu o surgimento do Câmpus Palhoça Bilíngue, porque, se não tivesse o decreto, os inclusivistas não deixariam esse câmpus existir (...). (ENTREVISTADO 1)

O decreto criou a base legal para se ter um câmpus bilíngue (Libras/Português) para atender à especificidade da comunidade surda. Sem o decreto, poderiam ter questionamentos reivindicando escolas especializadas para outras especificidades e/ou embates questionando sua criação.

De acordo com o Entrevistado 1, nesse período o NEPES estava produzindo suas pesquisas e projetos em parcerias (Associações de Surdos da Grande Florianópolis - ASGF, Central Única dos Trabalhadores - CUT, entre outras). O trabalho começou a ter uma dimensão muito grande. Como consequência, o fórum em defesa dos direitos dos surdos acabou se diluindo.

E o nosso objetivo era nesse grupo que a gente queria estar institucionalizando com qualidade a educação de surdos na esfera pública federal, estadual e municipal, não foi feito o recorte para o privado. Era muita coisa para administrar. Foi trabalhado

muito com os municípios de Florianópolis, São José e Palhoça. (ENTREVISTADO 1)

Para o Entrevistado 1, os trabalhos do NEPES tomaram uma dimensão muito grande. A ideia inicial do grupo era buscar ampliar os espaços para um departamento em São José, mas a então Reitora Consuelo Aparecida Sielski Santos (2004-2011) sugeriu a criação de um câmpus, já percebendo a expansão da Educação Técnica e Tecnológica. A partir disso, todas as articulações a respeito de um câmpus bilíngue tiveram o aval da reitora.

O aumento progressivo dos recursos para educação durante o governo lulopetista²⁸ saltou de aproximadamente R\$ 19,1 bilhões em 2003 para 101,3 bilhões em 2015 (MEC, 2010; s/d) (Figura 1). Isso se deu por meio de vinculação dos *royalties* do petróleo e deslocamentos de recursos para o MEC. Nos últimos três anos, o projeto de Lei Orçamentária do Governo Federal (2016) destinou para o Ministério da Educação respectivamente 101,1 e 101,29 bilhões em 2014 e 2015 mantendo o mesmo patamar, mas com declínio em 2016 para 95,55 bilhões. (SOF, 2016).

Figura 1: Orçamento total do MEC (R\$ bilhões)



Fonte: SIAFI/STN – base de dados – valores empenhados.

Fonte: MEC, (2010).

O Câmpus Palhoça Bilíngue foi criado na expansão II, mas a expectativa era que o câmpus fosse surgir na expansão I. O período que contemplou o governo Lula foi muito fértil para a criação de leis e implementação de projetos como a criação de um projeto Bilíngue (Libras – Português).

Para o Entrevistado 1, o esforço para criar leis e decretos é primordial para a garantia

²⁸ Termo difundido por André Singer no livro “Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador” (SINGER, 2012).

de recursos. “O financeiro vem como resultado de políticas, para dar a base normativa, para que o MEC possa liberar fomento. E para isso é preciso ter bons articuladores e uma conjuntura político-econômica favorável” (ENTREVISTADO 1).

Após a proposição da reitora, o Câmpus Bilíngue começou a ser gestado por meio de articulações políticas e consolidação normativa, especialmente o Decreto nº 5.626/2005.

Em Brasília, de acordo com o Entrevistado 1, Ideli foi uma grande parceira nas negociações junto ao governo federal, especialmente com o Ministro da Educação Fernando Haddad e o presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Para o Entrevistado 1, o processo de concepção e implantação do Câmpus Bilíngue foi complexo e esteve atrelado às pressões da base: “... um conjunto de pessoas que constroem um processo e quando sai a portaria é a consolidação. (...) Para se tornar um câmpus na época, era o seguinte: primeiro você tem que ter o câmpus avançado pra depois ter o câmpus” (ENTREVISTADO 1).

A Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, no Art. 5º inciso XXXIV, criou o Instituto Federal de Santa Catarina, mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. Por meio do Art. 14, determinou que o Diretor-Geral da instituição, transformada ou integrada em Instituto Federal, fosse nomeado para o cargo de Reitor da nova instituição e exercesse esse cargo até o final de seu mandato em curso e em caráter *pro tempore*. Assim, o reitor *pro tempore* poderia promover diretores *pro tempore* para os câmpus em processo de implantação para um período de até 2 (dois) mandatos consecutivos. Com base nessa normativa, a reitora conseguiu uma “vaga” para o Colégio de Dirigentes e instituiu o diretor *pro tempore* do Câmpus Avançado Palhoça Bilíngue, tal qual afirma o Entrevistado 1:

A Legislação permitia que a reitora instituisse um Câmpus Avançado. Ela, então, conseguiu um Cargo de Direção (CD) porque já havia uma negociação em Brasília. E ela tinha que fazer isso pra depois dizer ‘o câmpus já está lá, eu já criei, já negociei politicamente e os servidores já estão lá trabalhando e agora a portaria não sai’. Então precisa ter a segurança que aquilo está funcionando. E se o pessoal aqui não assume e não veste a camisa, a Consuelo não pode dizer aquilo lá. (ENTREVISTADO 1)

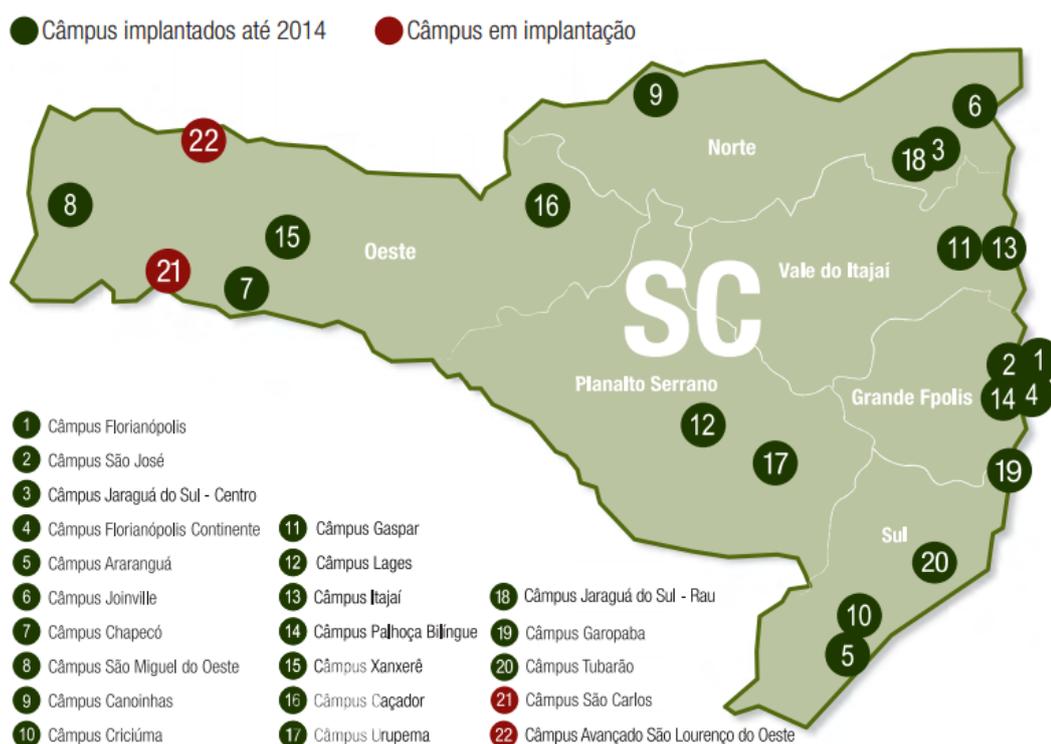
A instituição dos “câmpus avançados” era uma estratégia de governo utilizada para que os câmpus fossem criados com êxito. Normalmente, eles iniciam com pouca infraestrutura e com espaço físico emprestado por alguma instituição. Assim, quando a portaria de criação de um câmpus é publicada, os cursos já estão em andamento.

Para o Entrevistado 1, o diretor *pro tempore* passou a incorporar o Colégio de

Dirigentes e começou a trabalhar e a pensar em todo o projeto de construção do câmpus, juntamente com os diretores dos outros câmpus que estavam em implantação.

No histórico do PDI do IFSC (2014), está registrado que a expansão II se constituiu em duas (2) fases. A primeira, em 2009, com a implantação de câmpus avançado em Caçador, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Itajaí, Lages, São Miguel do Oeste, Urupema. E a segunda, em 2010, com Geraldo Werninghaus, Xanxerê, Palhoça Bilingue e Garopaba. Na figura 2, podemos observar a distribuição dos câmpus no estado de Santa Catarina. Em 2004, o CEFET-SC contava com quatro (4) câmpus (Florianópolis, São José, Joinville e Jaraguá do Sul) e, atualmente, o IFSC possui 22, entre os quais dois (2) estão em implantação. Assim, o Câmpus Bilingue compôs essa estrutura em decorrência da expansão e valorização da educação técnica e tecnológica.

Figura 2. Distribuição dos câmpus do IFSC



Fonte: PDI IFSC (<http://pdi.ifsc.edu.br>)

Como resultado das discussões, em 2009, o Câmpus Avançado Palhoça Bilingue passou a compor as resoluções normativas da instituição, como: o PDI da instituição por meio da Resolução 24/2009/CS, Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina com a Resolução nº 23/2009/CS e revogada pela Resolução 28/2009/CS.

Após esse processo de aprovação interna na instituição, foi necessário iniciar a fase de

implantação do câmpus. Para tal, buscou-se o espaço físico para a construção da sede própria.

Como a história do grupo foi em São José, inicialmente se buscou uma articulação com São José, que acabou não acontecendo. Então, buscou-se uma conversa com Palhoça: tinha uma colega que fazia parte lá do fórum articulou uma conversa com a Secretaria de Educação que prontamente encaminhou para falar com o prefeito, na época Ronério Heiderscheidt (2005-2012). O representante da reitoria chegou lá, essa professora já tinha feito uma pré-conversa com a secretaria, subiram e conversaram com o prefeito, conseguiram o terreno. E cederam espaço na Faculdade Municipal de Palhoça (FMP) e o suporte necessário. (ENTREVISTADO 1)

Ao longo desse processo de negociações entre a possibilidade de se ter um câmpus bilíngue e a implantação do câmpus avançado em Palhoça, foram iniciadas as discussões do perfil do câmpus, objetivos, os cursos a serem oferecidos, entre outras questões. Conforme informação disponível no site do Câmpus Palhoça Bilíngue, o NEPES inicia a discussão do processo de implementação do Câmpus Bilíngue em 2007 (<http://www.palhoca.ifsc.edu.br>). Destacando a importância das mudanças ocorridas na instituição, aprovação de leis, mobilização junto aos movimentos sociais para sua concretização.

Assim, os cursos a serem criados perpassariam dois itinerários formativos: Educação Bilíngue e Produção Multimídia. Esses itinerários foram delimitados a partir de demandas que estavam evidenciadas na experiência vivida pelo NEPS/NEPES em São José. Procurou-se dar uma nova forma aos projetos que já vinham sendo desenvolvidos, porém dentro das possibilidades disponíveis na estrutura da rede federal de educação técnica e tecnológica. Assim, foi dada continuidade ao curso de Especialização em Educação de Surdos (*Lato Sensu*), Ensino Médio Bilíngue, PROEJA e Cursos de Formação Inicial e Continuada.

Segundo Silva (2009, p18), o Câmpus foi criado com o “objetivo de formar profissionais bilíngues e desenvolver tecnologias educacionais visuais para a educação de surdos”, além de ofertar cursos para os surdos e ouvintes na vocação profissional do Câmpus. E com este propósito, em 2010 o Câmpus Avançado Palhoça Bilíngue passou a funcionar na Faculdade Municipal da Palhoça, em estrutura cedida pela prefeitura local. Segundo Hahn (2012):

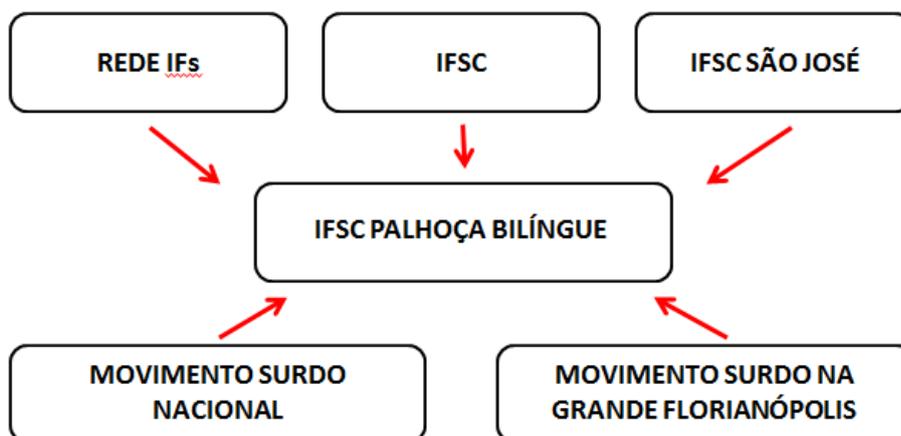
Com a formatura da última turma de alunos surdos do Curso Bilíngue de Educação de Jovens e Adultos, em 2010-1, e a formatura da turma de Ensino Médio Bilíngue Libras/Português, no final de 2010, o NEPES deixou de funcionar no IF-SC, câmpus São José; e veio a ser incorporado pelo câmpus Palhoça Bilíngue Libras/Português, que passou a atender em instalações provisórias cedidas pela prefeitura municipal, até que a construção do prédio seja concluída. (HAHN, 2012, p. 57)

A autorização de funcionamento do Câmpus se deu por meio da Portaria nº 330 de 23 de abril de 2013, do Ministério da Educação, em que passam a integrar a estrutura dos

Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina os câmpus de: Caçador, Garopaba, Jaraguá do Sul (Rau), Palhoça, Urupema e Xanxerê. A inauguração da sede própria ocorreu em 26 de setembro de 2013, data em que se comemora o dia do Surdo, com os cursos: Técnico Subsequente em Material Didático Bilingue, Técnico Subsequente em Tradução e Interpretação (Libras-Português), Especialização em Educação de Surdos e FIC de Libras (Básico, Intermediário e Avançado).

Conforme o Entrevistado 1, o Câmpus “vem para o cenário brasileiro e está pensando a educação brasileira, o primeiro da América Latina [...] com essa proposta”, pois se trata de uma experiência inovadora que possibilita aos surdos uma educação básica, técnica e tecnológica, bem como cursos de pós-graduação. Nesse sentido, a Entrevistada 2 destaca a importância de três (3) movimentos para a constituição de um projeto como esse: 1) a organização política gerencial; 2) aspecto administrativo da Instituição, que tinha migrado para a rede IFs com a expansão e 3) a aproximação com a comunidade surda, que levou os surdos a terem a instituição como uma referência, pois ela oferecia língua (Libras), conhecimento da cultura surda e profissionais que conheciam a área (Figura 3).

Figura 3: Movimentos que levaram à constituição do Câmpus Palhoça Bilingue



Fonte: Próprio autor

A Entrevistada 2 registra que, ao longo do processo (projetos, cursos e câmpus), foram “várias ordens de tensão que foram se dando nessa construção do campo, do campo inclusive discursivo. [...] E a presença dos surdos é fundamental para a revisão e desconstrução inclusive de percepções”.

A entrevistada está se referindo à luta de espaços físicos e de espaços discursivos. A presença dos surdos no câmpus São José representava a busca de espaços físicos e discursivos, representava, assim, uma diferença que exigia uma reorganização do espaço

físico, discursivo e pedagógico. A luta pelo reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais e do reconhecimento e domínio do Português como L2 manifesta a forma encontrada pelos surdos da busca do empoderamento do discurso.

Ao retomar a trajetória da concepção e constituição do Câmpus Bilíngue, percebemos que o processo foi longo, de conquistas acumuladas pouco a pouco. Diante de muitos debates, entraves e resistências foram enfrentados tanto por parte dos surdos como por parte dos ouvintes. As resistências identificadas demonstram a existência de ‘campos de força’ entre ouvinte e comunidade surda, conforme Souza(2005). Ao resgatar os conceitos de Haesbaert (2007), conseguimos esboçar territorialidades (i) materiais, ou seja, no campo discursivo (reconhecimento da língua de sinais, metodologias de ensino bilíngues, etc.) e disputa de espaços no campo físico (espaços educacionais, sala para o NEPES, um câmpus bilíngue, etc).

3.2 A construção da marca identitária do Câmpus Palhoça Bilíngue

A demarcação do bilinguismo no nome do Câmpus revela um aspecto essencial de seu processo de construção identitária, que foi calcado na perspectiva da diferença. Mas essa demarcação foi complexa, partindo da própria definição do bilinguismo e do bilinguismo na educação de surdos. O fato se tornou, por vezes, uma questão de disputa de espaços. A perspectiva, dos surdos e dos ouvintes, parte de olhares diferentes e muitas vezes não compreendidos. Assim, os sujeitos (imbuídos de sua bagagem histórico-cultural) que circulam nesse espaço criam expectativas e (pré)conceitos a partir do nome do Câmpus, por consequência geram enfrentamentos/resistências que acabam se formando campos de força, no sentido que Souza (2005) discute.

Para Quadros (2005, p.26), “propostas bilíngues, em geral, extrapolam as questões linguísticas, sendo determinadas por questões políticas.” Isso se dá especialmente pela percepção que cada sujeito tem para a questão.

A autora ainda esclarece que, como outros países, o Brasil oficialmente é monolíngue. No entanto, em seu território se registram inúmeras outras línguas, sejam elas de migrantes estrangeiros, indígenas ou línguas visoespaciais, como a Libras. É a lógica da homogeneização que permanece como herança do período colonial, do predomínio da língua do dominador, no caso do português (QUADROS, 2005). Silva (2003) também reforça a ideia de que para o “dominador” a existência de múltiplos idiomas pode ser considerada perigosa e incômoda para a elaboração e cumprimento de leis.

A discussão parte do ponto de vista linguístico, mas deve avançar para outras

dimensões, como: a social, a cultural, a histórica e a política. Como se observa em Quadros (2005, p.39), “[p]ara além da questão da língua, portanto, o bilinguismo na educação de surdos representa questões políticas, sociais e culturais.” No Câmpus Bilingue em questão, os surdos são usuários de Libras como a primeira língua (L1) e português escrito (L2) como segunda língua, enquanto os ouvintes são usuários de Português como primeira língua (L1) e Libras como segunda língua (L2). A disputa de espaços a respeito de qual primeira língua será predominante deve ser superada pelo elo que as une, a língua (Libras), no sentido de superação das diferenças. Esses embates são complexos, principalmente em uma comunidade em que se está construindo conhecimento de cultura e língua identitária. Em alguns cursos (Especialização em Educação de Surdos e Tecnólogo em Produção Multimídias, alguns FICs), há também o modelo de salas mistas (surdo-ouvinte) com a presença do intérprete para a mediação linguística, nas quais, de acordo com o domínio linguístico do docente e/ou demanda do grupo discente, pode haver a alternância da primeira língua ser Libras ou Português dependendo do contexto.

Para Silva (2008), o bilinguismo na educação de surdos deve ser o ponto de partida e não o ponto de chegada. O autor defende que não se trata apenas da questão linguística, mas também de uma construção social e política do sujeito surdo e que os projetos educacionais bilíngues para surdos devem ser construídos junto às comunidades surdas, para que os projetos políticos pedagógicos de educação bilíngue não se restrinjam apenas à implantação de escolas, mas que possam aprofundar e criar de forma massiva as condições de acesso à língua de sinais, para a construção da identidade pessoal e social, para a informação significativa, para o mundo do trabalho e para a cultura surda. Daí a importância do professor surdo e do aluno surdo participarem na construção de um projeto de uma escola na perspectiva bilíngue.

A Entrevistada 2 endossa a ideia de Quadros (2005) de superação do bilinguismo para além da língua, mas também nos embates políticos e a formação social que ele proporciona:

Não se trata apenas de línguas. O problema é quando entramos num campo conceitual que só coloca em foco a língua, que é senso comum, só que a obrigação dos que estão envolvidos no processo é perceber os aspectos culturais, aspectos sociológicos, aspectos antropológicos, os aspectos pedagógicos, que estão e fazem parte desse conceito de bilinguismo, então é um território (...). É um território, quando se fala em bilinguismo se você está num território complexo, plural, longe de uma homogeneidade. Então, acho extremamente simplista reduzir ao fator língua. (ENTREVISTADA 2)

Destaca-se, assim, a importância dos surdos na construção de um projeto de tamanha envergadura. Quadros (2005) reafirma a necessidade do surdo ser sujeito

Nesse sentido, a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança, a língua de sinais brasileira. É a proposição da inversão, assim está-se reconhecendo a diferença. A língua passa a ser, então, o instrumento que traduz todas as relações e intenções do processo que se concretiza através das interações sociais. (QUADROS, 2005, p.39)

É importante ter ciência da necessidade de empoderar os surdos a partir de sua língua materna, visoespacial, para poder participar ativamente nos processos e discussões que envolvem os direitos dos surdos, e assim tornar-se protagonista de sua própria história. Conforme Quadros (2005, p.39), “além desse nível de representação linguística, os discursos vão expressar relações de poder” e se percebe a importância do sujeito surdo ser protagonista de sua luta e participar ativamente na construção de projetos pedagógicos na construção da Educação de Surdos. O poder dos surdos está nas “mãos” por meio da sua língua.

A autora ainda resgata variáveis importantes a serem consideradas na construção de projetos para surdos, tais como:

- a) a reconstrução dos problemas que determinam a educação de surdos em uma perspectiva bilíngue invertendo a lógica das relações partindo da perspectiva surda com análises multi-dimensionais do processo educacional;
- b) a identificação dos significados da surdez e do ser surdo no contexto educacional;
- c) a participação dos surdos no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das políticas educacionais;
- d) a continuidade do projeto educacional;
- e) a revisão das arquiteturas e ideologias intrínsecas ao projeto político-pedagógico idealizado. (QUADROS, 2005, p.29)

Conforme já mencionado pela Entrevistada 2, a percepção dos professores surdos será fundamental para a revisão e reconstrução dos entendimentos. Ela vai contribuir na construção da concepção do Câmpus dentro da estrutura política, administrativa e organizacional que se tem para aquela conjuntura.

A construção de um projeto inovador como o Câmpus Bilíngue para surdos deveria ter iniciativas que rompessem com a lógica da homogeneização e que valorizassem a perspectiva da diferença. O Entrevistado 1 registra que a política do MEC parte da lógica da homogeneização. Se o nome fosse apenas Câmpus Palhoça, não o diferenciaria dos demais câmpus do IFSC. Assim, fazia-se necessário registrar a marca no nome, havendo a discussão entre Câmpus Palhoça Bilíngue e Câmpus Bilíngue Palhoça.

A política do MEC, do próprio Instituto de uma forma geral, é na linha de homogeneização. Então, a gente sabia, por exemplo câmpus Chapecó, se for câmpus

Palhoça tirou a marca. Tirou a nossa concepção, a gente trabalha coma política da diferença. E no próprio nome essa política da diferença ela tem que aparecer. E aí como é que ela apareceria no nome? Seria Câmpus Bilíngue Palhoça? ou Câmpus Palhoça Bilíngue? Aí houve um debate, houve correlações de forças. (ENTREVISTADO 1).

A Entrevistada 2 reafirma a necessidade de discutir a identidade do câmpus a partir de sua identificação no nome:

Claro que foi muito pensado o nome dentro do projeto. Toda equipe se debruçou para avaliar os contornos que ele assumiria. O nome é algo muito importante, ele é resultado de um processo político de definições importantes. A questão é que o bilinguismo é a própria concepção, ela precisa ser lida dentro dos campos que estão dentro de alguns contextos históricos, mas que transcende aspectos históricos. (ENTREVISTADA 2)

O Entrevistado 1 ressalta que o grupo (NEPES) que estava envolvido na construção do projeto para o Câmpus Bilíngue discutiu o nome cuidadosamente. Isso porque a concepção do Câmpus não poderia estar atrelada aos extremos (Ex: mundo surdo e mundo ouvinte), na perspectiva de superar divergências e perceber que os embates são positivos no processo de construção social dos sujeitos envolvidos.

As coisas se atravessam, se entrelaçam. Então, houve um debate forte. Por que não ser um câmpus Palhoça pra surdos? E entre nós a gente sempre teve uma compreensão muito forte que para o sujeito se constituir e para poder aprender ele tem que interagir. (ENTREVISTADO 1).

Um dos embates fortes foi a necessidade de superar a expectativa de estar criando uma “Escola de Surdos²⁹” ou uma “Escola Inclusiva³⁰”.

Por mais que os surdos defendam, e é compreensível a defesa deles de Escola de Surdos, para eles estarem se organizando politicamente, para estar garantindo a existência da língua de sinais, tem todo esse cabedal dele que passa por um conjunto de justificativas. (ENTREVISTADO 1).

A criação de uma Escola de Surdos iria promover o isolamento dos surdos. Mas também não era desejo do grupo se limitar ao modelo de Escola Inclusiva:

Não dava para pensar uma outra lógica da inclusão [...] mesmo naquela lógica da deficiência, de ter intérprete em sala de aula. Aquela coisa que está ali. O surdo na sala e o professor vai ter que pensar em todas aquelas metodologias sem ter as estruturas necessárias. (ENTREVISTADO 1).

²⁹ Escola voltada para atender alunos surdos, apenas.

³⁰ Escola que atende alunos com e sem necessidade especial.

Foi a partir da perspectiva de superação dos modelos apresentados entre Escola de Surdos e Escola Inclusiva que se propôs o modelo de interação entre surdos e ouvintes. Silva (2014 e 2003) fala que o isolamento dos surdos promove a guetização.

E aí se percebeu que deveria construir uma escola onde o surdo pudesse estar interagindo. E para o surdo interagir mais, seria importante que mais pessoas estivessem aprendendo a língua de sinais (ENTREVISTADO 1).

O Entrevistado 1 explica a importância da interação entre surdo e ouvinte no processo de construção do saber devido à riqueza das trocas, sem perdas com a intermediação com o intérprete.

E que os ouvintes dominassem a Língua de Sinais, porque quanto mais ouvintes dominarem a Língua de Sinais mais interação direta o surdo vai ter! Portanto, mais possibilidade de aprendizado sem ter um intermediário que é o intérprete. O intérprete como intérprete, ele pode ser uma boa solução dentro de um contexto que se vive, mas esse não é o ideal. O ideal é tu ter a relação direta surdo e ouvinte, quer dizer professor surdo, professor ouvinte. (ENTREVISTADO 1)

A participação do intérprete é de extrema relevância, mas a mediação pedagógica direta é muito mais rica no processo de ensino-aprendizagem. E da mesma forma que os alunos ouvintes tenham conhecimento da língua e da cultura surda. A ideia de que toda a comunidade escolar, principalmente servidores e alunos, tenham uma língua em comum: a Libras.

O Entrevistado 1 explica:

E qual é o papel da educação? É ampliar o desenvolvimento humano, garantir a aprendizagem das pessoas. Aí a gente pensou no bilíngue nesta perspectiva. Uma escola que reconhecesse as diferenças, e aí não vamos colocar só a diferença linguística não. Uma escola que reconhecesse as diferenças sociais, que reconhecesse as diferenças linguísticas, as diferenças culturais, as diferenças de gênero, romper com essas lógicas homogeneizantes. (ENTREVISTADO 1)

O relato da Entrevistada 2 corrobora a perspectiva exposta acima, ressaltando a necessidade de operar a partir das diferenças e de reconstruir os processos de ensino-aprendizagem a partir da visualidade e da diferença.

Quem trabalha com surdos já sabe que não é isso e tem a obrigação de operar a partir dessas diferenças epistemológicas. É o campo dos embates, esse é o campo da construção política, de negociação de sentidos, de tradução cultural, é isso. Esse é um território muito importante, se as pessoas realmente se colocarem em relação de desconstrução de si a partir da convivência da diferença. Como que me desconstruo a partir da visualidade? Como que me desconstruo a partir do contato de sentido inclusive de perceber o que significa estar alheio numa situação comunicativa?

Todas essas questões precisam estar postas. Como eu convivo com uma alteridade radical a partir de uma significação da própria subjetividade? A minha subjetividade com a subjetividade do outro. E daí o melhor território é a sala de aula. A sala de aula, aí é o espaço de realmente deixar os saberes que não fazem parte dos cânones curriculares emergirem. E daí professor não é aquele que leva conhecimento. (ENTREVISTADA 2)

Caso o grupo seguisse a lógica das Escolas de Surdos, os surdos permaneceriam no isolamento. E os alunos ouvintes não teriam acesso à Libras e não estariam em contato com o surdo. As trocas culturais estariam limitadas. Nessa perspectiva, o Entrevistado 1 afirma:

Porque senão a gente estaria repetindo a mesma lógica, [...] essa lógica perversa que teve um objetivo pra época de homogeneização do território nacional que de certa forma os surdos acabam repetindo na construção do território surdo. [...] Parece que se repete aqui dentro essa cristalização do território. Não percebendo que os territórios são mutáveis. Os territórios se deslocam, que os territórios precisam febrilizar (?), quer dizer intercambiar. [...] Se a gente quer construir algo com mais qualidade a partir das pesquisas que a gente vem fazendo, a gente não pode estar se fechando, a gente tem que entrar em espaços de negociação. E espaço de negociação com quem? Com as diferenças que estão ali colocadas. E foi aí que a gente priorizou mais o social, mais a questão cultural, questões de gênero e assim por diante. Foi com esse olhar político. (ENTREVISTADO 1)

A partir da necessidade de operar pela diferença e da interação entre surdos e ouvinte, os embates estão presentes na instituição em várias dimensões, envolvendo diretamente os três pilares essenciais da organização dos recursos humanos do Câmpus: surdos, ouvintes e intérpretes.

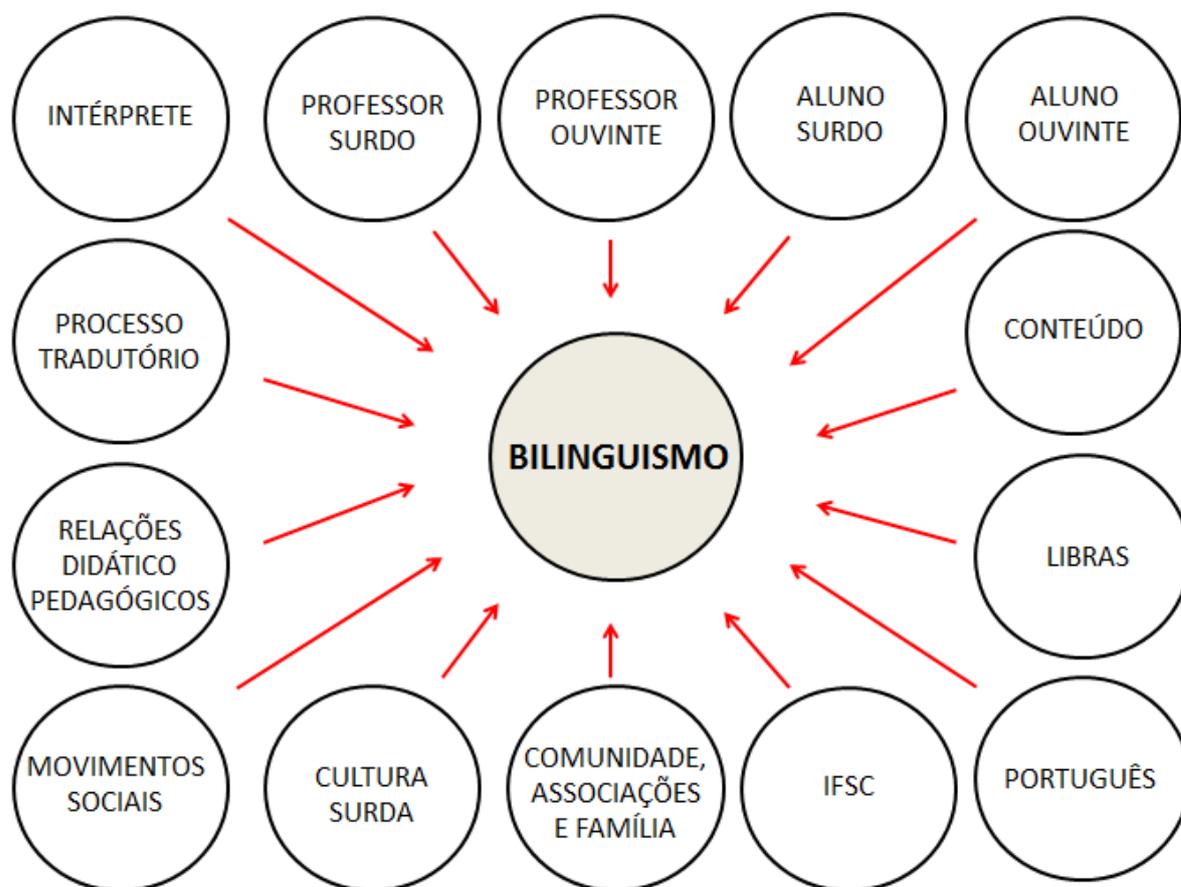
Essa tríade irá se configurar numa complexa teia de embates. Para a Entrevistada 2, os campos abaixo elencados podem ser vistos como territorialidades, pois se configuram no campo dos embates (Figura 4). E são essas relações que expressam um universo de construções multifacetárias.

01) Intérprete X conteúdo; 02) Intérprete X docente; 03) Intérprete X processo tradutório; 04) Intérprete X aluno surdo; 05) Professor surdo X aluno ouvinte; 06) Professor ouvinte X aluno surdo; 07) Professor ouvinte x professor surdo; 08) Professor surdo X relações didático pedagógicos; 09) Professor ouvinte X relações didático pedagógicos; 10) Professor surdo e ouvinte e a produção de materiais, 11) Professor surdo e ouvinte X posicionamentos políticos-identitários; 12) Aluno ouvinte X aluno surdo; 13) Libras X surdos; 14) Libras X ouvinte; 15) Surdo X Português: postura etnocêntrica ; 16) Português como L2 X Surdo; 17) Comunidade/associações x IFSC; 18) Família x IFSC ; 19) Surdo x mundo do trabalho; 20) Cultura surda x cultura ouvinte e; 21) IFSC x Câmpus Palhoça Bilingue; O bilinguismo é complexo porque não pode ser visto como uma homogeneidade, um campo homogêneo. Se nós olharmos as variáveis campo, nós vamos ver um universo em cada quesito, em cada aspecto colocado. (ENTREVISTADA 2).

A partir da figura 04 e dos campos de força elencados pela Entrevistada 2, podemos

delinear algumas reflexões. Se Souza (2005) atrela a formação de territorialidades à presença de campos de força, ao identificar múltiplos campos de força em um mesmo substrato espacial, podemos delinear a formação de “multiterritorialidades” ou até mesmo uma “territorialidade multifacetada”. E ainda nesse sentido, ao se tratar de um espaço escolar, de dimensão “material” pequena e mesmo assim apresentar uma diversidade tão grande de campos de força, percebemos que também falamos em nanoterritorialidades.

Figura 4: Principais campos de força do bilinguismo de acordo com Entrevistada 2



Fonte: Próprio autor

Percebendo que o bilinguismo transcende a linguística e envolve dimensões epistemológicas, culturais, políticas, pedagógicas, entre outras, este campo de embate gera situações que implicam em relações de poder conforme nos apresenta Souza (2005). A Entrevistada 2 considera que a territorialidade pressupõe a quebra de relações assimétricas de poder. E o Entrevistado 1 considera que os territórios são mutáveis, se deslocam, precisam febrilizar e intercambiar. E se os territórios são mutáveis e se deslocam, isso nos remete a Damiani (2010), quando sustenta que os territórios e as territorialidades são um produto social que se materializa no substrato espacial.

Até o momento de realização deste trabalho, a instituição não assumiu uma postura para definir institucionalmente (Regimento Interno ou Projeto Político Pedagógico – neste caso o documento norteador é o Plano de Desenvolvimento Institucional) como se configuraria a política linguística no Câmpus. Isso se deve ao fato de compreender que são os sujeitos que compõem a instituição que construirão esse processo. Por se tratar de um espaço onde convivem surdos e ouvintes, esse espaço linguístico se torna complexo. Surdos usam Libras como L1 e ouvintes, Português L1, os ouvintes (servidores e discentes) possuem cursos de Libras ao longo de sua permanência na instituição. Assim, constrói-se, via currículo oculto, a Libras como elo entre os dois mundos. Mas, como todo processo de construção social, esse percurso não é simples.

Assumindo os preceitos de Souza (2005), Haesbaet (2007) e Damiani (2010), podemos considerar que a demarcação do “bilinguismo” no nome do Câmpus se trata de uma demarcação territorial, mas que essa demarcação gera conflitos a começar pela bagagem histórico-cultural dos sujeitos que buscam esse espaço. Considerando as proposições de Haesbaert (2007), essa demarcação ocorre tanto no campo discursivo (imaterial), quanto no campo físico (material) a partir do substrato social que sustenta essa proposta (alunos, familiares, servidores, gestores, movimentos sociais etc.). E, por consequência, por se tratar de um espaço em construção e consolidação, os trabalhos de Souza (2005) e Damiani (2010) complementam a análise aqui realizada na medida em que discorrem que as territorialidades e territórios são também fruto de construções sociais.

3.3 Abrangência do Câmpus Palhoça Bilíngue até 2016.1

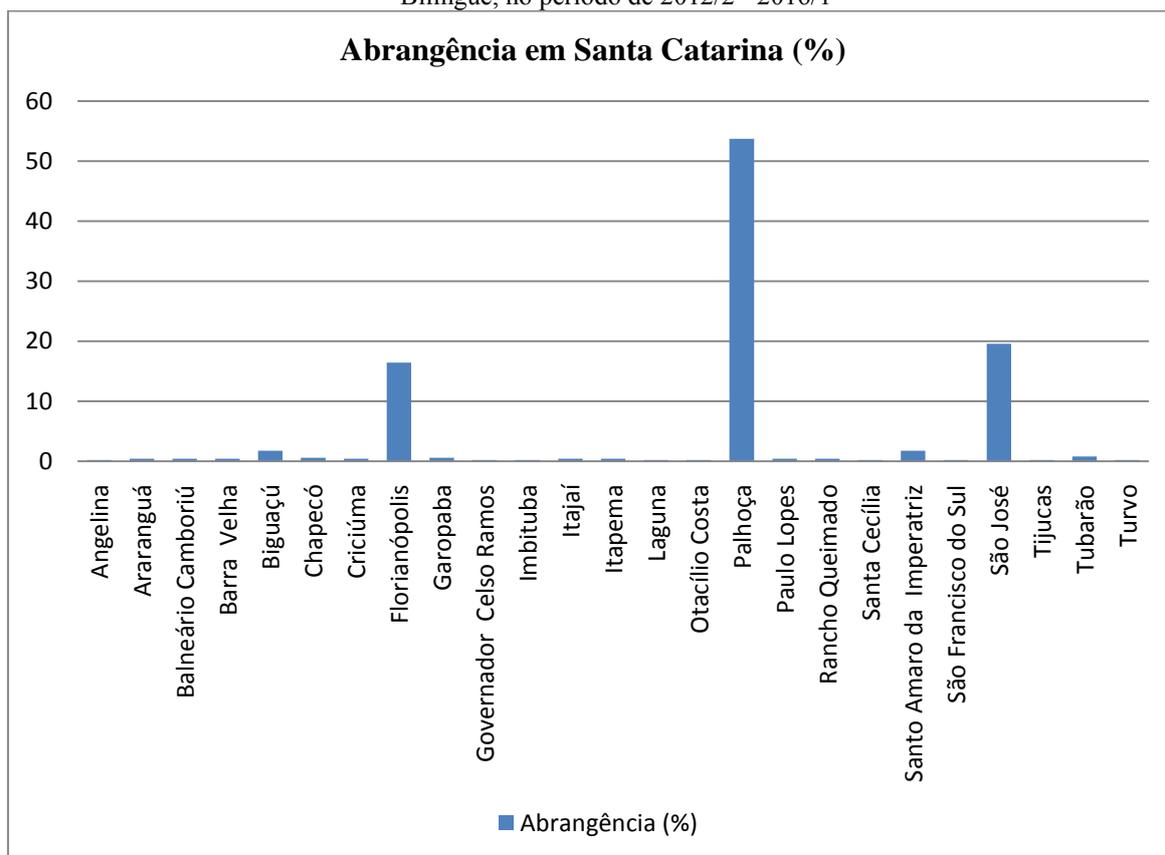
Ao analisar as planilhas de matrícula de ingressos no período de 2012/2 a 2016/1, no Câmpus Palhoça Bilíngue, foi possível identificar a área de abrangência dos cursos oferecidos pelo Câmpus.

A abrangência alcançou cinco (5) unidades federativas: Alagoas (1), Bahia (1), Paraná (1), Rio Grande do Sul (2), São Paulo (1) e Santa Catarina (25). Os 25 municípios do estado de Santa Catarina são de diversas regiões. Os municípios com maior participação foram: Palhoça, São José e Florianópolis, com 53%, 19% e 16% respectivamente, conforme se observa no gráfico abaixo (Figura 5).

O curso com maior alcance foi o de Especialização em Educação de Surdos: aspectos políticos, culturais e pedagógicos. Com encontros quinzenais e parte da carga horária a distância (20%), desperta o interesse de profissionais surdos e ouvintes de diversas áreas.

Com oferta em 2012.2, 2013.1 e 2014.2, constata-se que a influência do curso na formação e capacitação de profissionais que atuam no atendimento de pessoas surdas possui uma abrangência que extrapola a região metropolitana da Grande Florianópolis. Na Tabela 4, podemos observar a influência do curso de especialização em municípios de diversas regiões de Santa Catarina, bem como em outras unidades federativas.

Figura 5: Abrangência dos cursos ofertados pelo Câmpus Avançado Palhoça Bilingue e atual Câmpus Palhoça Bilingue, no período de 2012/2 - 2016/1



Fonte: Próprio autor

Tabela 4: Abrangência do Curso de Especialização em Educação de Surdos

Abrangência do curso	Municípios
Grande Florianópolis	Florianópolis, São José, Palhoça, Biguaçu, Garopaba, Paulo Lopes
Santa Catarina	Tubarão, Araranguá, Turvo, Imbituba, Itapema, Balneário Camboriú, Itajaí, Santa Cecília, Chapecó, Otacílio Costa
Outras unidade federativas	Carazinho (RS), São Pedro do Sul (RS), São Paulo (SP), Foz do Iguaçu (PR), Juazeiro (BA).

Fonte: Próprio autor

Os demais cursos, por serem presenciais, possuem uma abrangência concentrada na região metropolitana da Grande Florianópolis.

3.4 Percepções da comunidade

Neste subitem serão apresentadas as percepções da comunidade atendida pelo Câmpus Palhoça Bilíngue. Foram registradas opiniões de servidores, alunos e familiares de surdos e ouvintes. As respostas dos participantes foram confrontadas levando em consideração a composição dos segmentos, em especial surdo-ouvinte.

3.4.1 As motivações que levam ao Câmpus Bilíngue

Quando questionados sobre “como conheceram o câmpus bilíngue”, os participantes surdos e ouvintes demonstraram que a maioria o conheceu por indicação, outros por divulgação nas mídias (internet, *folder* etc.) e alguns dos entrevistados fizeram parte da construção ou acompanharam a sua implementação.

A maioria dos surdos entrevistados relatou que conheceu o Câmpus por indicação de algum amigo. Os servidores surdos já conheciam o projeto desde o processo de construção da proposta, ainda em São José, e na passagem pela Faculdade Municipal de Palhoça (FMP).

Quando o planejávamos. (SS 1)

Eu já sabia da existência do IFSC Palhoça Bilíngue há muito tempo, quando ainda era NEPS. Haviam me falado do curso de pós-graduação. Foi através da prefeitura de Palhoça que soube que estavam construindo esse câmpus. (SS 2)

Em 2005 conheci o NEPS, que funcionava no câmpus de São José. Entrei em contato com algumas pessoas, me informei sobre futuros concursos para professor. Conversando com um professor, fui instruído a aguardar o edital que seria lançado no ano seguinte. Foi assim que vim para o PHB, um lugar que valoriza os surdos. Aqui, sinto que sou tratado com igualdade e que eu poderia contribuir muito para a evolução dos alunos surdos, eles precisavam de apoio e de incentivo para acreditar que podem ter um futuro melhor. (SS 3)

A comunidade surda atendida registra que conheceu o Câmpus por indicação de amigos e profissionais da educação.

Por causa de um amigo que me falou do Câmpus. (AS-TPM)

Foram professores de outra escola que me falaram do IFSC PHB, por isso quis estudar aqui. (AS-TEC)

Através da internet e informações de uma professora surda de Belo Horizonte-MG. (FS TEC)

Vale enfatizar que propostas e projetos que reconheçam a diferença linguística da comunidade surda, são fruto da luta da comunidade surda, mas também, como detalhado no

subitem 3.1, são resultado de uma luta de profissionais inquietos, que primaram por uma educação pública e de qualidade para todos. É nessa perspectiva que um projeto bilíngue, gestado na seara da educação técnica e tecnológica, é tido como inovador. Esse diferencial se tornou atrativo para os surdos procurarem a instituição, como podemos observar:

Na verdade, antes de conhecer o IFSC, eu não tinha nenhum conhecimento sobre bilinguismo. Minha surpresa foi quando soube que aqui era um câmpus bilíngue. Eu não sabia disso! Foi minha esposa que me disse que existia uma escola nova e que era bilíngue. Achei legal, então soube que ensinavam português escrito e Libras e havia alunos surdos e ouvintes. A partir disso, foi que me abri para esse universo.(AS EES)

Assim, podemos perceber que as pessoas passam a reconhecer o Câmpus como um espaço que direciona seus cursos para atender à comunidade surda e àqueles que desejam se capacitar para atuar junto aos surdos. Esse reconhecimento cria expectativas e, mais tarde, resistências que podem configurar territorialidades de resistência, conforme Silva (2014).

Os servidores ouvintes relataram diferentes situações sobre como tomaram conhecimento da instituição: alguns participaram de sua proposição, outras já tinham conhecimento do perfil do Câmpus ou passaram a conhecê-la por meio de indicação um professor surdo. Como podemos observar nos relatos:

A partir de sua gênese, sou um dos profissionais proponentes. (SO 1)

Antes da convocação para trabalhar nesse câmpus, conhecia pouco, provavelmente por meio de internet e por 'bocaaboca' de colegas que trabalhavam em outros *campi*. (SO2)

Através do professor (nome ocultado), que foi meu professor de Libras em Chapecó. (SO 3)

Já a comunidade escolar ouvinte atendida teve conhecimento do Câmpus por indicação de alguém que conhecia a proposta, em pesquisa na internet ou por material de divulgação:

Por meio de um funcionário da Fundação Catarinense de Educação Especial. (AO-TEC)

Através da minha esposa. (FO- EES),

Conheci através de *outdoor* e *folder* na faculdade. (FO TEC)

Pela internet, ao procurar cursos de Especialização em Educação de Surdos. (AO EES).

Quando as primeiras iniciativas surgiram na Unidade São José (especialmente do

NEPS/NEPES), havia uma forte articulação com a comunidade surda e as associações, o que resultou no engajamento dos primeiros surdos no projeto como pesquisadores, professores, alunos e colaboradores. A comunidade surda é muito articulada pelas redes sociais, (*Facebook, whatsapp*, entre outras ferramentas) e ajudou a divulgar o Câmpus.

O fato de o projeto do Câmpus Bilíngue ter começado no espaço que hoje é conhecido como câmpus São José e migrado para um espaço próprio, nos permite afirmar que as territorialidades (i)materiais (HAESBAERT, 2007) surgiram daquele espaço e migraram para outro espaço. Esse movimento nos revela a flexibilidade do território tal qual sugere Souza (2005).

Ao expor as “razões que levaram a buscar o IFSC - Câmpus Palhoça Bilíngue”, os entrevistados demonstraram motivações de diversas ordens, mas convergiram na referência à oportunidade de trabalho, à oferta do curso pretendido e ao acesso linguístico, no caso, a Libras.

Para os surdos, as razões que levaram a buscar a instituição se devem ao espaço coletivo em construção, que visava compreender os sujeitos a partir da perspectiva da diferença, especialmente linguística, pela Libras e pelos desdobramentos que ela pode proporcionar, como ilustra a afirmação do participante SS 1: “um espaço coletivo em construção e que tem como meta a compreensão e abrangência dos diferentes sujeitos que frequentam esse espaço”. O fato de ser um espaço em construção se torna atrativo por permitir uma remodelagem desde sua concepção até sua implementação.

Ao afirmar que se trata de um “espaço coletivo em construção”, podemos verificar a leitura de territorialidade de Damiani (2010) por se tratar de um espaço construído socialmente. Nesse espaço, o surdo reconhece que tem possibilidades de se apropriar da narrativa e deixar suas marcas no “espaço em construção”. Já no subitem 3.2, a Entrevistada 2 evidencia a importância do olhar surdo na concepção do projeto do Câmpus Bilíngue, e os agentes que buscaram esse projeto também contribuíram e contribuirão nos contornos do Câmpus por ser uma construção social. Na perspectiva de Souza (2005), ao se apropriar da narrativa os sujeitos, dentre eles, os surdos, criam campos de força no âmbito discursivo que se materializam no substrato espacial.

Os participantes elencaram aspectos como ser bilíngue, referência linguística, ter reconhecimento linguístico (professor surdo e professor ouvinte com intérprete), esperança de interagir com as pessoas, ser acolhido e ter a experiência de estudar num câmpus bilíngue. Outras razões que levaram os surdos a buscarem a instituição foram as oportunidades de aprendizado em sua primeira língua – a Libras, oportunidade de trabalho, oferta de cursos que

respeitem a diferença linguística em diversos níveis (Ensino Médio, Superior e Pós-Graduação e diversos cursos FIC). Como se observa nos fragmentos:

Na verdade, eu vim pra cá por saber da referência linguística (Libras) e porque a uso cotidianamente no meu trabalho. Eu iniciei no IFSC como professor substituto, depois passei no concurso, mas para outra instituição e pedi remoção para cá por saber que aqui é uma referência em Libras. (SS 2)

Eu era concursado em Chapecó, mas sempre mantive contato com os surdos que trabalhavam em outras cidades. Na instituição que eu trabalhava, não conseguia dialogar com o chefe de ensino, com os professores, a comunicação era muito difícil e eu desejava ser removido para o PHB, pois acreditava que aqui me sentiria acolhido e valorizado, poderia interagir com meus colegas. Eu sabia que seria feliz aqui. (SS 3).

Eu morava no Paraná e minha esposa já morava aqui em Santa Catarina, cursava o mestrado na UFSC. Então, ela viu uma notícia de que havia uma vaga para professor de Libras aqui. Ela me avisou e logo fui chamado para a seleção dessa vaga. Trabalhei um ano e meio como professor de Libras e também era aluno do curso de pós-graduação. Meu contrato como professor já encerrou, mas ainda frequento o IFSC porque estou escrevendo o artigo final desse curso. (AS EES)

Eu morava em São Paulo e um amigo me falou que no IFSC PHB existia o curso de Produção Multimídia e que é um curso de nível superior. Fiquei muito interessado. Em São Paulo, só havia educação inclusiva, mas aqui em SC não. Um câmpus bilíngue com duas áreas: Libras e Português. Também há duas metodologias: uma para surdos em Libras e outra, em Português, para os ouvintes. (AS TPM)

Porque as pessoas me disseram que estudar aqui seria bom, que eu aprenderia muitas coisas. Então, quis ter a experiência de estudar aqui. Também porque tem professores surdos e professores ouvintes com intérprete, o que facilita a comunicação. (AS TEC)

O nome. Isso mesmo. Câmpus Bilíngue. Eu queria que meu filho tivesse a oportunidade de ter um aprendizado de qualidade e na primeira língua dele. Ainda acredito que no futuro isso vai acontecer. Por que os profissionais que aqui trabalham são bem comprometidos com esse Câmpus. E querem torná-lo Bilíngue. (FS TEC)

Ao reconhecerem o Câmpus como referência linguística, facilidade de comunicação, oportunidade de aprendizado e de inserção no mercado de trabalho, os surdos começam a perceber esse espaço como ‘seu’, e a partir de experiências vividas passam a construir territorialidades através de relações de pertencimento, como discorre Haesbaert (2007). Neste sentido, a territorialidade é concebida no âmbito ontológico, imaterial, a partir de relações construídas coletivamente e socialmente em um espaço vivido.

Os servidores ouvintes são de diversas gerações, constituem um grupo eclético. Seu perfil depende do período de ingresso na instituição, das possibilidades de remoção interna, e dos critérios do edital de ingresso ao serviço público. Até o momento, apenas um (01) edital de ingresso exigiu o domínio de Libras como critério de ingresso (Edital nº 32/2015). Dessa forma, os entrevistados pontuaram as seguintes motivações: formação profissional, ingresso

aos quadros de servidores efetivos, qualidade e comprometimento com a educação básica, técnica e tecnológica, conhecimento da proposta do Câmpus, questões pessoais com a instituição ou residir na região. Como se observa:

Meu capital intelectual de formação para o ensino e pesquisa. Minha contratação no quadro efetivo de docentes do IFSC. (SO 1)

Qualidade e comprometimento com a educação e formação de profissionais e alunos, e com a criação de oportunidades de melhoramentos para seus alunos, por meio da oferta de diversos cursos profissionalizantes, abrindo 'brechas' para esses alunos no acesso ao mercado de trabalho. (SO 2)

Sou tradutor/intérprete da Libras e por isso solicitei redistribuição ciente da proposta do Câmpus. Outro fator é que minha esposa foi contratada temporariamente como docente. (SO 3)

Essa diversidade de concepções e de níveis diferentes de aquisição de língua dentre os sujeitos que compõem o corpo profissional e de usuários do Câmpus Bilíngue promove o surgimento de campos de força, resistências e embates. Desenhando, dessa maneira, territorialidades e nanoterritorialidades ao longo do processo de implantação e consolidação do projeto, conforme o aporte teórico de Souza (2005) e Damiani (2010).

Quanto à comunidade escolar atendida (alunos e familiares de alunos), esta aponta que o Câmpus oferecia o curso pretendido (Técnico, Superior, Pós-Graduação), era gratuito e de qualidade, destacando a qualidade do IFSC, o fato de estar inserido na comunidade surda, interesse em aprender a Libras e compreender a identidade e cultura surda. Conforme apontam os relatos:

O IFSC - Câmpus Palhoça Bilíngue era, ou ainda é, o único espaço que oferecia a Especialização em Educação de Surdos gratuita. (AO EES)

Primeiramente pelo peso da Instituição Federal que é de alta qualidade; e o curso que é de tecnologia que, no meu ver, é o futuro. (AO TPM)

Com a finalidade de aprender Libras e compreender identidade e cultura surda. (AO TEC)

As razões de buscar o IFSC - Câmpus Palhoça Bilíngue foram a oportunidade de estar inserida na comunidade surda tendo contato direto e também os cursos oferecidos. (FO TEC)

Ensino de qualidade e gratuito. (FO EES)

Vale ressaltar que a presença de Libras remete o sujeito surdo ao conforto linguístico. As expectativas, por vezes frustradas, por encontrar um espaço linguístico híbrido e ainda não consolidado, gera enfrentamentos e resistências. Essas resistências são amplamente discutidas por Silva (2014) como territorialidades de resistência.

Como se pode observar, a imagem do Câmpus Palhoça Bilíngue se consolidou a partir de uma compreensão de sua política de divulgação e reconhecimento da comunidade pelo trabalho desenvolvido. Reconhecimento fruto do trabalho realizado, ofertando cursos gratuitos e de qualidade, que promoveram conhecimentos acessíveis, respeitando as diferenças, especialmente linguística da comunidade surda. Trata-se de um espaço de referência para a comunidade surda, onde interage com os pares e fortalece sua cultura. E por se tratar de espaço de referência linguística promove a formação de territorialidades. Para além do atendimento voltado para a comunidade surda, propõe-se a difundir a cultura surda junto aos ouvintes que frequentam a instituição.

3.4.2 Olhares sobre o Câmpus Bilíngue: representatividade, definição e importância

Surdos e ouvintes fazem as leituras de representatividade, definição e importância de um espaço como o Câmpus Palhoça Bilíngue a partir de perspectivas distintas, construídas através de trajetórias particulares de cada sujeito. A riqueza da diversidade emerge a partir dessas percepções.

Ao serem indagados sobre “o que o Câmpus Bilíngue representa”, os entrevistados surdos relatam que representa “o resultado de anos de estudo e debates”, “um sonho realizado”, “um espaço onde se sente representado”, “um câmpus que busca incentivar e valorizar os profissionais surdos”, “lugar onde esses profissionais são referências para os alunos surdos”, “um espaço onde tem surdos” (interação dos e com os surdos), “um lugar que pode oferecer conhecimentos e ensina português”.

Os relatos abaixo de surdos e ouvintes remetem ao período de debates ocorridos na Unidade São José (ETFSC) quando estava se discutindo a proposta:

Para mim representa o resultado concreto de anos de estudos e debates sobre a educação de surdos dentro do IFSC que começou na época da antiga escola técnica. (SS 1)

Um ponto de partida. Uma referência como é possível a educação bilíngue. Uma conquista de profissionais surdos e ouvintes que acreditam na diferença. (SO 1)

Essa mesma consideração se pode encontrar no relato de um familiar de aluno surdo, em que aparece “a esperança” proporcionada pelas ações desenvolvidas no Câmpus.

Desde que descobri a surdez do meu filho, e comecei a nossa luta por educação pra ele, percebi a necessidade de um ensino de qualidade. E em nenhuma escola consegui encontrar. Apesar do Câmpus Palhoça ainda ter muitos desafios para se tornar realmente bilíngue, já vejo o avanço de aprendizagem em meu filho. (FS)

TEC)

Uma instituição que reconhece a diferença cultural e linguística para os surdos é estímulo para muitos outros, ainda que esteja em processo de consolidação. Sabem que os surdos contribuem para a configuração desse espaço.

O português é a língua oficial do país e não ter acesso/domínio significa ficar alheio a diversos processos. Isso se deve ao fato de que a Libras não está presente em diversos espaços e serviços públicos. Muitos surdos reconhecem a importância de dominar o português escrito. Assim, a instituição possui profissionais com formação para trabalhar português como segunda língua (L2) para surdos. Esse trabalho é realizado no currículo escolar e com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

Os ouvintes registraram prioritariamente como um espaço de oportunidade (para surdos e ouvintes, profissionais e comunidade atendida), inclusão e, também, registraram a valorização da Libras como primeira língua (L1) para Surdos, espaço de convívio entre os surdos, interação entre surdo e ouvinte, rompimento de barreiras, avanço para a educação de surdos e esperança de um futuro melhor. Por meio dessas leituras, percebe-se a relevância do Câmpus para os surdos, bem como para os ouvintes terem acesso à cultura surda e seus desdobramentos.

É um projeto educacional de Educação Profissional Bilíngue Libras/Português de efetiva inclusão no contexto da Educação Profissional do IFSC, um dos câmpus do instituto. Com formação de profissionais na área de formação para a educação bilíngue e multimídia, nos respectivos níveis de cursos autorizados no IFSC. (SO 1)

O IFSC Palhoça Bilíngue representa um espaço de oportunidades tanto para alunos quanto para profissionais: para alunos que têm a chance de serem acolhidos principalmente por conta de aspectos que, em muitos outros centros de ensino, seria um dificultador de acesso, como o baixo status socioeconômico, e a falta de audição. Para o profissional, oferece a oportunidade de aprender a lidar com esse público, muitas vezes diferente daquele ao qual o profissional está habituado. Dedicar-se a atender especialmente alunos com esse perfil é também um grande desafio, pois implica atingir expectativas que favoreçam os alunos e a comunidade como um todo, em um ambiente que de algumas formas se apresenta estranho aos próprios envolvidos em sua constituição - em outras palavras - em um ambiente onde se objetiva oferecer ensino e formação de qualidade, mas ainda não se sabe exatamente como fazê-lo, tendo em conta justamente a especificidade do público atendido. A complexidade, no entanto, cria possibilidades de criar, aprender e aprimorar. (SO 2)

Para mim o IFSC representa uma oportunidade dos surdos de terem acesso à “educação bilíngue” com intérprete e alguns professores que lecionam em Libras. Além de frequentarem turmas somente com surdos, uma vez que é muito importante o contato dos surdos com outros surdos. (AO TEC)

Representa um avanço na educação de surdos em Santa Catarina. (FO EES)

Outra consideração muito forte diz respeito à formação gratuita e de qualidade

ofertada pela estrutura da rede dos Institutos Federais na formação técnica, tecnológica e superior.

Representa oportunidade de aprender com qualidade e de anexar um futuro melhor para mim e todos os alunos da instituição de ensino. (AO TPM)

Em minha opinião, o IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue, além de uma educação de qualidade, também representa a interação da comunidade surda com os ouvintes, assim quebrando as barreiras. (FO TEC)

Desse modo, destaca-se a oportunidade de aperfeiçoamento profissional por meio das práticas de ensino e pesquisa, em especial: educação bilíngue, educação profissional bilíngue, educação de surdos, educação tecnológica e de formação em multimídia.

Representa um espaço de pesquisa e aplicação de estratégias e metodologias educacionais, especialmente na área do ensino bilíngue e tecnológico. (SO 3)

Antes de tudo, representa a oportunidade de me especializar na área de educação de surdos, depois um espaço que proporciona aos surdos a oportunidade de acesso à uma educação na língua de sinais e, por último, um espaço onde podemos observar, estudar e aprimorar os processos pedagógicos de ensino-aprendizagem. (AO EES)

A maioria dos ouvintes reconhece a relevância do Câmpus para a comunidade surda e na formação de profissionais para atuarem no atendimento aos surdos no mercado de trabalho. E, dessa forma, o Câmpus se torna referência na formação e capacitação de profissionais para atuarem em prol da comunidade surda.

Tanto para surdos como para ouvintes, o Câmpus Bilíngue representa uma oportunidade de realização de um espaço bilíngue onde os surdos tenham acesso ao conhecimento e os ouvintes aprendam sobre a Libras, identidade e cultura surda.

Ao serem questionados sobre como “definem o Câmpus”, os participantes trouxeram algumas leituras. Essas leituras variaram de acordo com a leitura de mundo que cada sujeito constrói a partir de sua experiência de vida e de sua identidade em relação à comunidade surda.

Na leitura dos surdos, ao tentar definir o Câmpus, o aspecto mais marcante foi a presença da Libras, depois elencam características como “compreender sujeitos na perspectiva da diferença” (linguística, cultural, de gênero, entre outras), todos ou boa parte se comunicam em Libras – há setores com atendimento em Libras –, há interação com outros surdos, possui cultura surda (visual), educação de qualidade, projetos de pesquisa e extensão. Essas impressões podem ser observadas nas declarações a seguir:

O PHB (se referindo ao IFSC - Palhoça Bilíngue) oferece educação de qualidade, tem projetos de pesquisa e de extensão e tem muitos cursos de qualidade. E esses

são os pontos positivos do IFSC. Um ponto que é necessário melhorar é o conceito de bilinguismo. Temos vários professores que pesquisam, coletam dados, fazem comparações e analisam a educação de surdos e ouvintes. Conseguem compreender que são dois caminhos distintos. (SS 3)

A participante surda destaca a importância da comunicação e reconhecimento linguístico por meio da Libras entre surdos e ouvintes. A língua é percebida, portanto, como elemento crucial para romper com o isolamento dos surdos, enquanto minoria linguística, e promover a integração social.

Escolhi o IFSC por saber que todos sabiam Libras ou sabiam se comunicar com os surdos de alguma forma (professores, técnicos, secretaria, administrativo). Também pela interação com os alunos que sabem que a cultura surda é visual. (SS 2).

Nesse sentido, o participante ouvinte reforça:

Aqui os surdos podem usar sua língua com naturalidade, os profissionais surdos são respeitados e reconhecidos e há um ambiente que para muitos alunos representa o único espaço onde podem interagir socialmente. (SO 3)

O Câmpus Bilíngue promove a ampliação da comunidade surda e da cultura surda para os usuários da instituição, através do ensino (cursos), pesquisa e extensão. Essa fala não deve ser considerada isolada, pois em vários relatos dos surdos e ouvintes é manifestada a importância de um espaço bilíngue e do espaço como *locus* para integração e interação (surdo-surdo, surdo-ouvinte). Um espaço que possui conflitos, mas também é “provocativo” na perspectiva de rever conceitos e padrões diante do outro.

Considerando o exposto até aqui, talvez possamos delinear que a concepção bilíngue que se desenha transcende a ideia de escola para surdos, por não se tratar de um espaço exclusivo para surdos. Trata-se, antes, de um espaço aberto, que promove a interação entre surdos e ouvintes, dissemina cultura surda e amplia o olhar da perspectiva da diferença. No entanto, esse espaço não está isento de conflitos, resistências e campos de força por parte dos sujeitos que nele circulam, promovendo a formação de territorialidades.

Quando o participante surdo AS ESS declara que “parecia faculdade pequena, mas depois de conhecer percebeu que era diferente e que não tem como comparar com outras instituições”, demonstra a iniciativa inovadora da proposta. Conforme se observa:

A primeira impressão que tive do IFSC é que fosse uma faculdade pequena, depois vi que tinha outros cursos e que aqui era bem diferente de outras faculdades com a mesma estrutura, mas não tem como comparar com outras instituições. (AS-EES)

As condições político-econômicas-institucionais de que os Institutos Federais dispõem

em sua estrutura levaram à construção de uma proposta de Educação Técnica e Tecnológica Bilíngue sobre a qual, até o momento, não há registro de que haja outra igual na América Latina. Aspecto este já abordado no subitem 3.1 com os relatos do Entrevistado 1.

Os ouvintes registraram que se trata de um “espaço de produção de conhecimento”, “formação técnica nos itinerários formativos e suas derivações” (educação bilíngue e multimídia), “espaço desafiador”, “complexo”, “promissor”, “vocacionado”, “para o desenvolvimento dos surdos”, “de interação entre surdos e ouvintes”, “de conhecimento e enriquecimento cultural” (surdo-surdos, surdo-ouvinte, ouvinte-ouvinte). Percepções estas que podemos observar nos fragmentos abaixo:

Espaço de produção de conhecimento e formação de profissionais bilíngues nas áreas de conhecimento em que oferecemos nossas ofertas de cursos para cursos Técnicos e Tecnólogos; Superior de Pedagogia Bilíngue (Incluindo o nível de Especialização) e Formações iniciais e Continuadas na área da *expertise* do Câmpus. (SO 1)

Como um ambiente desafiador, complexo e promissor, tanto para profissionais quanto para estudantes. (SO 2)

Estou focando nas respostas deste questionário o aspecto (vocação) bilíngue. Sendo assim, o ambiente é totalmente propício para o estudo e desenvolvimento ou envolvimento social dos surdos matriculados. (SO 3)

Eu definiria esse espaço de interação, conhecimento e enriquecimento cultural. (FO TEC)

“Um espaço especial para a educação”. (FO EES)

Tanto no segmento surdo quanto ouvinte, participantes apontaram a concepção do Câmpus como um espaço em construção. Além dos aspectos apontados, dois entrevistados ouvintes percebem o IFSC Palhoça como um lugar que ainda não é bilíngue e que está construindo a sua identidade. Nesse mesmo sentido, um dos surdos participantes e um familiar de surdo também registraram que o Câmpus está em processo de construção de sua identidade:

Um espaço coletivo em construção e que tem como meta a compreensão e abrangência dos diferentes sujeitos que frequentam esse espaço. (SS 1)

Infelizmente ainda não podemos chamar de espaço bilíngue, vejo mais como inclusivo. Porque, para ser definido como bilíngue, os professores, todos, deveriam ter o domínio da Libras em sala de aula. E português como L2. E não é isso que encontramos aqui. (FS TEC)

Definiria como um espaço em construção, buscando ‘sua’ identidade. Não enxergo como um espaço pronto e acabado, acredito que levará alguns anos para que o IFSC - Câmpus Palhoça Bilíngue tenha “a sua própria cara. (AO EES)

Deveria ser um espaço bilíngue, porém, ainda não alcançaram isso, visto que nesse espaço há muitas pessoas que não sabem Libras ou não tem interesse em aprender Libras. (AO TEC)

Ao mesmo tempo em que os participantes da pesquisa reconhecem como um espaço em construção, também demonstram suas expectativas, e conseqüentemente cobranças, de uma meta a ser cumprida. Tais afirmações caracterizam a formação de campos de força e a formação de territorialidades nas premissas de Souza (2005).

As percepções convergem no sentido da construção da proposta bilíngue. Uma proposta bilíngue no contexto da educação de surdos deve transcender o domínio da língua. Deve-se ter uma formação constante dos profissionais e dos membros desse Câmpus sobre diversas questões que desmembram dessa proposta, tais como: políticas, cultura surda, interação e integração, metodologias de ensino, entre outros aspectos.

Todo espaço social é mutante, a considerar que são os sujeitos que o constituem a partir de suas experiências e suas leituras que constroem a identidade e esta identidade tende a se modificar ao longo do tempo. As pessoas adquirem novas leituras; leis e normatizações se consolidam e alteram de acordo com o momento histórico em que se vive. Como um espaço social, está sujeito às “metamorfoses do espaço habitado”, conforme Santos (2014).

Ao analisar as percepções sobre a “importância do câmpus para a comunidade surda”, surdos e ouvintes, em muitos relatos surdos e ouvintes convergiram suas percepções.

Os surdos enfatizaram a relevância dos aspectos linguísticos, pedagógicos e de desenvolvimento “social”.

No âmbito linguístico, ressaltaram a referência linguística, por meio da Libras, que de certa forma perpassa o currículo dos cursos e o “currículo oculto” do Câmpus.

Acredito que o IFSC é muito importante para a comunidade surda por ser uma referência linguística e é um lugar que existe para dar visibilidade aos surdos e para a interação dos surdos, principalmente por termos professores que possuem uma identidade visual, que é específica dos surdos. (SS 2)

No âmbito pedagógico, realçaram os cursos voltados aos surdos, metodologias de ensino para surdos e ouvintes, acesso ao conhecimento e conseqüente desenvolvimento dos surdos. Um dos avanços foram cursos específicos para surdos e turmas exclusivas para surdos em alguns cursos, que permitem a aplicação de metodologias específicas para surdos.

O IFSC PHB é muito importante para o desenvolvimento dos surdos, pois a forma como os conteúdos são expostos é muito clara e nos ajuda a compreender os conhecimentos, o que nos ajudará no futuro. (AS-TEC)

Sim, é importante! O IFSC bilíngue é muito importante porque tem uma

metodologia para surdos e para ouvintes, e, assim, ambos têm melhor acesso ao conhecimento. No processo de inclusão, os surdos têm muita dificuldade em compreender os conteúdos, seria melhor se as turmas fossem separadas (ouvintes e surdos). (AS-TPM)

No âmbito do desenvolvimento “social”, foi apontada a valorização da cultura surda, espaço de convivência entre surdos e ouvintes, promovendo a interação (surdo-surdo e surdo-ouvinte), atribuindo assim a visibilidade para os surdos.

É muito importante esse espaço para a comunidade surda, pois em outros lugares é muito raro encontrar tantos surdos frequentando o mesmo espaço. Por isso, a importância de um lugar para a comunidade surda se encontrar, interagir, um lugar que ofereça cursos que ajudem no aprimoramento profissional dos surdos. (AS-EES)

Outros surdos afirmam que se trata de um espaço de formação cidadã, onde se dissemina a política da diferença, permitindo à comunidade uma nova leitura de mundo a partir do intercâmbio cultural com os surdos. Ao reconhecer que é um espaço que dissemina a política da diferença, constitui evidência da formação de territorialidades. Conforme se observa:

É de extrema importância, pois tem o objetivo de formar cidadãos conscientes e capazes de argumentar sobre as diferenças culturais, sociais, linguísticas, de gêneros e outras sem impor a sua como legítima, reconhecendo que cada uma é parte do que chamamos de humanidade. Para a comunidade surda em particular, o Câmpus, até o presente momento de sua constituição, tem, cada vez mais, valorizado a cultura surda, tornando os surdos visíveis aos olhos da sociedade que, ao longo dos séculos, tem nos ignorado. (SS 1)

O Câmpus PHB é muito importante! Eu tinha muita vontade de trabalhar no IFSC, estava procurando um câmpus e soube do PHB, onde estavam presentes as duas línguas: Português e Libras. É importante que as pessoas saibam da existência desse Câmpus e que ele cumpre uma determinação legal do MEC. Eu me sinto representado nesse espaço, porque pensa nos alunos ouvintes e também nos alunos surdos que tem contato com a Libras e, assim, poderão se capacitar melhor do que em outras instituições. Enquanto professor surdo, sou uma referência para os alunos surdos se espelharem, sou como um modelo. O câmpus PHB tem por objetivo incentivar e valorizar os professores surdos como referência para os alunos surdos. (SS 3)

Além de descrever como um espaço onde o surdo se sinta representado e integrado, os surdos delineiam/reconhecem objetivos para o câmpus:

Incentivar e valorizar os professores surdos como referência para os alunos surdos. (SS 3)

Formar cidadãos conscientes e capazes de argumentar sobre as diferenças culturais, sociais, linguísticas, de gêneros e outras sem impor a sua como legítima, reconhecendo que cada uma é parte do que chamamos de humanidade. (SS 1)

Os participantes ouvintes destacaram: a valorização da cultura surda, metodologias de ensino (pedagógicas), aspectos linguísticos, intercâmbio cultural, inclusão social, respeito a diferenças, especialmente ao surdo enquanto profissional e usuário da instituição, inovação, oportunidade, ponto de partida, conquista, projeto bilíngue, educação técnica e profissionalizante para o surdo, potencial para produção de pesquisas nas áreas formativas ofertadas no Câmpus. Como podemos observar:

É de grande importância, já que oferece aos estudantes surdos a possibilidade de adquirir conhecimento sistematizado, e também de socializar com outros surdos e ouvintes. Além de, não raro, ensinar ao surdo tanto a Libras quanto o português escrito, em casos nos quais a comunicação do surdo limita-se praticamente a sinais domésticos. Acima de tudo, oferece ao surdo a oportunidade de se profissionalizar e ter capacidade de atuar profissionalmente. (SO 2)

Acredito que a importância extrapole a comunidade surda, o IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue é importante principalmente por ser um laboratório educacional, onde é possível observar os surdos como indivíduos em suas particularidades e propor metodologias que desenvolvam seu potencial. Acredito que o IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue tenha um potencial, assim como os surdos, de se desenvolver como um centro de pesquisas em educação. (AO EES)

As pessoas surdas veem o mundo de maneira diferente, como experiência visual, então a oportunidade que o IFSC está dando para comunidade surda é de grande valia. Ex: construção multicultural; construção de identidade. (AO TPM)

É importante para o surdo ter contato com outros surdos uma vez que alguns surdos não sabem Libras, tampouco têm contato com outros surdos. No IFSC, encontra-se a oportunidade de difundir a cultura e identidade surda. (AO-TEC)

Nossa, é de suma importância para a comunidade surda, ali, além da interação, eles também têm a oportunidade de conhecer a cultura ouvinte e trocas de informações e experiências. (FO TEC)

Por meio do site <http://www.wordclouds.com>, que faz “nuvens de palavras” contabilizando sua repetição no texto (*ranking*), foram verificadas a situação (*status*) das palavras dos relatos por importância, representatividade e significado. Num primeiro momento, foram separadas as percepções de surdos e ouvintes e, num segundo momento, essas percepções foram agrupadas para serem analisadas pelo programa. Conforme a figura 6, os surdos evidenciaram (em ordem de repetição) as palavras: surdo, IFSC, importância, professor (que conhece a cultura surda), interação, Libras, conhecimento, bilíngue, ouvintes. Esta ferramenta nos permite perceber que os surdos reconhecem o Câmpus Palhoça Bilíngue como um espaço onde há surdos, possibilidade de acesso ao conhecimento por ter profissionais (professor) que estudam e conhecem a cultura surda, reconhecimento da modalidade linguística- a Libras, bem como, é um espaço de interação entre surdos e ouvintes.

Figura 6. Nuvem de palavras dos questionários dos surdos: importância, representação e significado



Fonte: Próprio autor

Na figura 7, os ouvintes levantaram as seguintes palavras: surdo, bilingue, educação, IFSC, espaço, oportunidade, representa, importância. As palavras indicaram que os ouvintes também reconhecem que a instituição é um espaço que tem surdos, bilingue (presença das duas línguas, Libras e Português), um espaço de educação e educação bilingue, pode ser visto como um espaço de oportunidades tanto para surdos como ouvintes e de extrema importância. Muitos ouvintes frequentam os cursos ofertados pelo Câmpus (em especial os FICs) com o objetivo de interagir com os surdos e praticar a língua de sinais.

Ao somar as percepções de surdos e ouvintes na figura 8, podemos verificar a relevância das seguintes palavras: surdos, IFSC PHB, espaço, educação, importante, interação, Libras, professor bilingue, alunos, conhecimento. Assim, tanto surdos quanto ouvintes reconhecem o Câmpus como um espaço em que os surdos estão presentes e isso atrela a ideia de territorialidade por meio do espaço vivido, conforme Haesbaert (2007) e Damiani (2010). É um espaço onde os surdos e a comunidade surda deixam suas marcas. Os sujeitos também reconhecem como um espaço educacional de acesso ao conhecimento para surdos e ouvintes (com profissionais que estudam e conhecem a cultura surda, com desenvolvimento de metodologias de ensino) e um lugar que promove a interação entre surdos e surdos-ouvintes. Os sujeitos surdos e ouvintes reconhecem a importância do Câmpus para a

Diante do exposto, surdos e ouvintes reconhecem a importância do Câmpus Palhoça Bilíngue como um espaço de valorização de aspectos linguísticos, pedagógicos e de desenvolvimento “social” em prol da comunidade surda. Ambos reconhecem que, mesmo em processo de construção (identitária, estrutural, cultural, política, entre outras) e consolidação, é um lugar ímpar para quem está aberto a novos desafios e novas (re)leituras de mundo. Em um contexto tão complexo, temos a formação de territorialidades a partir da bagagem (cultural, linguística, política etc) dos sujeitos inseridos nesse espaço.

3.4.3 Sentir-se no espaço de conflitos (re)velados

Ao relatarem sobre o “acolhimento” no Câmpus Bilíngue, a maioria dos entrevistados, surdos e ouvintes, avaliaram que se sentem bem.

Os surdos relataram se sentir bem e à vontade com o perfil do Câmpus ou pela proximidade com a família e pela presença de colegas surdos. Nos relatos abaixo, os surdos salientam o trabalho com outros surdos, integração com colegas, e o sentimento de sentir-se acolhido junto aos seus pares (surdos). Devido à presença de surdos e ouvintes que estudam e valorizam as questões que perpassam o cotidiano do surdos, estes se sentem valorizados.

Me sinto bem, somos cinco (5) professores surdos num grupo de professores bilíngues e isso é muito bom para mim. Também porque é próximo da minha casa e da minha família e, por isso, é um lugar bom para trabalhar. (SS 2)

Antes de vir para o Câmpus PHB (Palhoça Bilíngue), prestei concurso em Chapecó, mas me sentia muito solitário, pois não havia interação com os colegas. Quando vim para o PHB, senti que seria um lugar que me traria muitos aprendizados, conseqüentemente, crescimento profissional. Vale lembrar que estamos em uma instituição que valoriza a Libras, onde há trocas com os surdos e com os ouvintes. Há interação com todos e isso é muito bom! Me sinto muito feliz trabalhando aqui, tenho prazer em trabalhar no Câmpus PHB e dou muito valor a esse lugar. (SS 3)

Quando consegui a vaga para estudar no IFSC, fiquei muito feliz, as pessoas me ajudavam muito, me ensinavam muito, eu tinha apoio e sentia minha evolução aqui. Os colegas, surdos e ouvintes, os professores que usavam Libras, enfim, todos me ajudaram muito e eu me sentia bem aqui. (AS EES)

Bastante à vontade, por ter a presença marcante dos surdos em todas as dependências. Isso torna a escola agradável e contribui para a formação da identidade surda dos jovens surdos que entram nesta instituição. (FS TEC)

O sentir-se bem cria laços de afetividade e, mais tarde, leva ao sentimento de apropriação desse espaço, onde a língua e a cultura surda podem imperar e/ou ser reconhecidas. Essa relação também corrobora a formação de territorialidades a partir do espaço vivido na perspectiva de Haesbaert (2007).

Um surdo falou de dois sentimentos: se se sentir bem e triste pela dificuldade que tem com o português. Outro considerou “mais ou menos”, ao se referir a algumas aulas que não lhe parecem atrativas e à diferença entre os colegas surdos, que não avançam nos conteúdos. Isso se deve principalmente a diferença de aquisição de linguagem (libras e português) entre os surdos em uma mesma classe, que faz com que não haja avanço nos conteúdos, tornando as aulas monótonas.

Eu gosto, o IFSC é muito bom e também é um campo de trabalho, pois como monitor, recebo bolsa que me ajuda a pagar o aluguel. São dois pontos relevantes: um bom e outro triste. O legal são os colegas, as pessoas com as quais eu trabalho. Mas quando o professor apresenta os conteúdos na língua portuguesa, o que dificulta muito a compreensão. É uma aula pensada para ouvintes e não me sinto contemplado. Os professores me ajudam a esclarecer as dúvidas, mas sinto essa dificuldade com a leitura na língua portuguesa. (AS-TPM)

Mais ou menos! Alguns professores quando explicam não despertam o interesse dos alunos. Alguns alunos não melhoram, parecem estar estagnados e isso não é nada animador. (AS-TEC)

Os ouvintes também registraram que se sentem bem e à vontade, como podemos observar:

Me sinto muito bem em ter a oportunidade de aprender a me comunicar com os surdos. (AO-TEC)

Nesse espaço, sinto uma boa recepção e aprendo a conviver com a realidade e inúmeras pessoas no Brasil, conhecendo melhor sua cultura. (FO TEC)

No entanto, também registraram um misto de sentimentos que afloram como: desafio, assustada, expectativa, motivada e privilegiado.

Me sinto desafiada, quando considero minha atuação, num futuro bem próximo, junto aos alunos surdos. Mesmo estando no Câmpus há quase um ano e meio, ainda não tive essa experiência; portanto, ainda me sinto desafiada, um tanto assustada, bastante ansiosa e com grandes expectativas. Com relação ao trabalho com os ouvintes que tenho realizado até agora, me sinto bem à vontade, tenho liberdade para trabalhar e o interesse dos alunos é muito motivador. (SO 2)

Meu cargo de tradutor/intérprete apresenta desafios diários quanto à qualidade e consistência nos processos comunicativos bilíngues. A exigência da precisão interpretativa e tradutória se dá pelo respeito devido à comunidade surda. O Câmpus Palhoça Bilíngue procura preservar, nas ações administrativas e educacionais, uma qualidade profissional que é reconhecida. (SO 3)

Mesmo se sentindo bem no Câmpus, os participantes da pesquisa identificaram alguns “conflitos ou disputas percebidas no espaço” em diversas situações. Esses registros demonstram a presença de campos de força e, conseqüentemente, a formação de

territorialidades.

A dificuldade de comunicação também promove a formação de campos de força e até a privação dos surdos em alguns debates e processos. E, nesse sentido, os surdos se constituem como um grupo mais fraco na disputa pela narrativa, sendo uma forma de evidenciar a formação de territorialidade por parte dos ouvintes sobre os surdos. Os surdos chamam atenção para a dificuldade de comunicação entre surdos e ouvintes que desencadeia outros problemas, como a pouca interação e o isolamento dos surdos. A dificuldade de comunicação (entre alunos e servidores que não dominam a Libras) acaba criando uma segregação nos grupos. Mas não se pode limitar apenas em barreiras linguísticas, estas desencadeiam outras barreiras, como as políticas e as culturais. Como podemos observar nos relatos:

O que mais sinto dificuldade aqui é a comunicação com os alunos ouvintes, com os TAEs e outros profissionais que não sabem Libras. Se eu preciso de ajuda na secretaria, não consigo ser compreendido. Mas me refiro a um único servidor, já que os outros conseguem se comunicar em Libras. (SS 2)

A interação entre os surdos e ouvintes é pouca, são dois grupos que vivem separados. (AS-TEC)

O conflito que eu percebo é a falta de interesse dos alunos ouvintes pela cultura surda. E vejo isso como um problema que a direção, coordenação de cursos deveria olhar com mais atenção; afinal, eles, os ouvintes, entram neste Câmpus sabendo que aqui é uma instituição Bilíngue (libras-português), então a Libras deveria ter um peso maior nas avaliações. (FS TEC)

Tem.. um pouco... vamos ver...Entre ouvintes e surdos, há momentos de interação, mas são raros esses momentos. Quando há discussões, por exemplo, sobre esportes. Na hora de jogarmos pingue-pongue, sabe? Lá embaixo, no hall de entrada, na hora que estamos jogando, é um momento que conversamos com os ouvintes. Em outros momentos, quando os surdos precisam dos ouvintes para esclarecer alguma informação, não consigo compreender os colegas. Muitas vezes, é necessário o auxílio de um colega surdo que saiba português para tornar mais clara a informação. Isso acontece muito comigo! Aqui no Câmpus é um pouco complicado; às vezes flui a comunicação, às vezes a comunicação não acontece. (AS TPM)

Parte dos servidores que atuam no IFSC Palhoça ainda não são fluentes em Libras ou dominam pouco a língua, o que acaba implicando na compreensão da cultura e identidade surda e até mesmo fazendo o pensamento ouvinte imperar, que deve ser entendido como alerta em sua atuação. Esse aspecto reflete na difusão da cultura surda junto aos alunos ouvintes e na falta de interesse dos alunos ouvintes pela cultura surda. Compreender a cultura surda parece essencial para o desenvolvimento de projetos de diversas naturezas, tais como: aplicação de metodologias de ensino, elaboração de materiais didáticos, organização de eventos, política de comunicação, entre outros.

Um surdo registrou que no início havia mais tensão entre surdos e ouvintes no Câmpus mas que, com a convivência, isso foi superado. Outro surdo relata que percebeu alguns conflitos isolados, que também foram superados.

Logo que cheguei aqui não identifiquei os conflitos. Com o tempo, fui percebendo que havia uma tensão entre surdos e ouvintes, não se relacionavam e o contato era raro. Os surdos sempre defendendo o bilinguismo, mas os ouvintes defendiam o oralismo. Foram muitos embates e não conseguíamos chegar num consenso. Foi um processo muito lento, até que entendessem as especificidades da cultura surda, da comunidade surda e da identidade surda. Essas pessoas eram totalmente despreparadas e desconheciam essas questões. No convívio com os surdos, foram aprendendo conosco e se abrindo para o que temos hoje: dois grupos unidos que se apoiam e estão construindo passo a passo um futuro melhor para o Câmpus PHB, lutando pela sua ampliação. Antes, nossa realidade era de um grupo de ouvintes muito resistente à Libras, para essa mudança de paradigma foi necessária muita luta e persistência. (SS 3)

Por se tratar de um espaço educacional, é comum que os debates sobre as concepções educacionais se acentuem. E num espaço bilíngue (Libras – Português) os embates típicos dessa natureza afloram, tais como: política, cultural, linguística, pedagógicas, histórico e social.

Em outras escolas, ninguém falava sobre bilinguismo, foi aqui que senti essa discussão mais presente e aprendi muito participando das reuniões. Observava as discussões e isso me proporcionou muita aprendizagem. Na época em que trabalhei como professor aqui, percebi que haviam alguns conflitos isolados entre algumas pessoas. Um problema que fosse do Câmpus, em específico, não percebi. Quando aconteceu um conflito entre os alunos, logo eles foram orientados. (AS-EES)

Uma participante surda observa que o Câmpus, como um espaço social e educacional, é palco de conflito de ideias e de busca de afirmação. Aspecto natural quando se trata de pessoas que pensam de maneira diferente.

Como em qualquer outro espaço, há conflitos de ideias; afinal, todos pensamos diferente. Não vejo disputas no espaço, e sim necessidades de afirmação que surgem de acordo com as perspectivas pessoais de todos aqueles que frequentam esse espaço. Daí a necessidade de sempre termos ao alcance dos olhos a missão do Câmpus e assim podermos direcionar nossas necessidades para essa missão e não somente pensando nas nossas vontades pessoais. (SS 1)

Os ouvintes apontaram diversas situações que estão atreladas aos dilemas do bilinguismo, conforme manifestado pela Entrevistada 2 no subitem 3.2. O aspecto que mais se destacou foi a relação surdo-ouvinte e suas facetas (professor surdo-aluno ouvinte, professor ouvinte-aluno surdo, servidor surdo-servidor ouvinte) e os processos pedagógicos/metodológicos no processo de ensino-aprendizagem. Outros aspectos foram

assinalados, tais como: concepções educacionais, a língua, domínio da língua (entre ouvintes), critério de ingresso do aluno, papel do tradutor intérprete, aspectos culturais, exclusão do surdo em alguns processos.

São várias questões conflituosas, a começar pelo fato de que nem todos falam a mesma língua, literalmente. A interação entre profissionais e alunos surdos e ouvintes é conflituosa em alguns momentos. Mas a situação não se limita a esse binarismo, ela é multifacetada, porque há de se considerar os conflitos e disputas entre ouvintes que dominam a Libras e os que não dominam essa língua, entre ouvintes que dominam a língua e surdos que não a dominam. Enfim, toda uma questão linguística bastante complexa e bastante rica. Além disso, há conflitos e disputas em outras esferas, como as diferentes concepções acerca da forma adequada de ingresso do aluno, por exemplo. (SO 2)

A educação bilíngue está se desenvolvendo e, portanto, muitos aspectos metodológicos estão em construção. Os papéis dos entes envolvidos na educação bilíngue se confundem em alguns momentos. Um dos aspectos a ser definido é o papel do tradutor/intérprete. No processo de ensino-aprendizagem, este profissional adentra a área docente, independente da vontade ou intenção, ou seja, o aluno surdo e como tal em certas circunstâncias. (SO 3)

Os principais conflitos que eu identifico são: primeiro de ordem pedagógica, como por exemplo, a metodologia de trabalho dos professores sempre foi motivo de conflito em sala de aula entre os alunos surdos e ouvintes, professores que privilegiam um dos grupos em detrimento dos outros. Segundo: a resistência de alguns surdos em se relacionar com ouvintes durante as aulas, em algumas ocasiões defendendo que os ouvintes não precisavam de tradutores e intérpretes de LIBRAS para a língua portuguesa. (AO EES)

Os dilemas acima elencados corroboram para afirmar a formação de uma territorialidade multifacetada ou multiterritorialidades.

Como o participante SO 1 registra, os espaço educacional é uma arena de debates onde a disputa de forças é posta mesmo em escolas ditas “normais”. Uma proposta como a do Câmpus Bilíngue, na perspectiva de atender uma comunidade minoritária, não seria diferente. Vai se estabelecer o campo de resistência e empoderamento.

O espaço educacional é uma arena de debates. O conflito faz parte do processo como um princípio para uma educação libertadora. Disputas de concepções educacionais como uma das esperas da constituição da sociedade refletindo as representações de sujeitos, de escola e de cidadania. (SO 1)

Apenas dois ouvintes entrevistados não perceberam conflitos ou disputas. Como se observa no relato:

Não vejo conflitos alguns, é um lugar tranquilo, é sereno para estudar. E disputas também não vejo. Até porque o meu horário é noturno, então é tranquilo. (AO-TPM)

Diante dos relatos de surdos e ouvintes, percebemos que a comunicação é um dos

pontos de conflito. Resultado que aponta para a necessidade de organização de mais eventos que integrem surdos e ouvintes e disseminem na comunidade o jeito surdo de ver e pensar o mundo.

Nesse sentido, destaca-se a importância do desenvolvimento de projetos que promovam uma maior integração da comunidade interna e externa.

Os projetos desenvolvidos pela instituição podem ser das seguintes naturezas: ensino, pesquisa e extensão. Podem ser de fluxo contínuo, sem fomento ou resultante de editais. Assim, a aprovação para a execução é via editais pela reitoria, editais internos do Câmpus ou de fluxo contínuo aprovados pelo colegiado do Câmpus.

Em relação à participação nos projetos do Câmpus, os ouvintes ficam bem divididos. Cerca de 50% relatou ter colaborado em projetos como participantes ou proponentes, predominando alunos e servidores. Já os demais, alegaram não participar, por falta de tempo ou de oportunidade.

Dessa forma, podemos constatar que pelo fato de a instituição estar em fase de consolidação, é preciso articular e criar oportunidades para que a comunidade escolar participe dos seus projetos.

Os entraves da comunicação acabam desintegrando surdos e ouvintes na proposição e execução de projetos, daí a importância de capacitar a comunidade para desenvolver projetos bilíngues. Conforme os relatos:

Eu já desejava participar de um projeto bilíngue que contemplasse os surdos. Também tenho vontade de participar dos cursos de extensão, onde os públicos são surdos e ouvintes. Mas na hora de formar grupos para esses projetos, são sempre os mesmos professores que nunca tiveram experiência de trabalhar com os surdos e, mesmo assim, nos deixam de fora. O que falta é integrar os surdos nesses processos, mas sinto um distanciamento dos meus próprios colegas, precisamos ser mais unidos! Como será a qualidade e um projeto construído somente por ouvintes inexperientes sobre a cultura surda? Hoje, no IFSC, somos 6 professores surdos, penso que futuramente esse número aumentará. (SS 3)

Não, porque houve um projeto de extensão que eu participaria junto com outra professora, o qual levaria a Libras a outras escolas, porém o projeto não foi aprovado. (AO-TEC)

Estou no IFSC bastante e muitos foram os projetos, inclusive o da proposta desse Câmpus. Projeto de formação em serviço- Formação de formadores. (SO 1)

Estamos envolvidos, direta ou indiretamente, em cada processo educacional e administrativamente. Portanto, considero engajado nas ações propostas no Câmpus. Efetivamente não estou participando de um projeto específico, pois depende de convites também, e os que recebi não pude aceitar pelo tempo exigido, que não poderia cumprir. (SO 3)

Infelizmente em nenhum, devido à falta de tempo, pois o mesmo requer dedicação.

(FO TEC)

Alguns entraves burocráticos da instituição desestimulam e desagregam os proponentes dos projetos, inviabilizando iniciativas. Essa situação se aplica especialmente aos surdos que apresentam dificuldade de acesso à informação e dificuldades de comunicação. Essa é outra faceta das territorialidades apontadas pela Entrevistada 2 no subitem 3.2 e se mantém latente no Câmpus Bilíngue.

Eu criei um projeto no IFSC para ensino de Libras EAD (nível básico), mas o grupo de professores surdos tiveram algumas ideias para o ensino a distância e construíram outro projeto. Acabei não participando, pois estava há seis meses no câmpus e achei melhor pensar outra proposta para ser executada futuramente, porque penso que é muito importante para a comunidade surda ter acesso aos conhecimentos, isso os ajudaria a crescer. (SS 2)

O envolvimento dos surdos em projetos é bem variável: alguns estão envolvidos, como proponente ou como participante, em projetos desde a criação do Câmpus até o momento atual, em que se busca a consolidação. A participação depende da possibilidade de ser o coordenador do projeto, ser convidado e de dispor de carga horária. A disponibilidade de carga horária é um dos principais entraves para a integração de surdos e ouvintes em projetos. A participação se revela importante, pois ajuda docentes e discentes a aprenderem a construir seus próprios projetos. Dois participantes registraram que os projetos fomentados auxiliam no sustento (transporte e alimentação) dos envolvidos em virtude dos recursos financeiros.

As possibilidades de desenvolvimento de projetos são um componente presente na instituição. Os alunos e servidores aprendem e exercitam a construção de projetos pelo ensino, pesquisa e extensão, como é o caso do relato do participante surdo que aprendeu a escrever e desenvolver projetos no Câmpus:

Aqui no IFSC foi a primeira vez que tive contato com informações de como construir um projeto, anteriormente nunca havia escrito um projeto. Os professores me ajudaram muito, até que eu conseguisse sozinho. Nunca havia feito nenhum curso de extensão que ensinasse a construir projetos. Nunca! Os surdos já tinham experiência em escrever projetos, já pesquisavam e me orientaram para que eu pudesse construir o meu projeto de pesquisa. (AS-EES)

Já o familiar de surdo, que também é discente no Câmpus, relata que, por meio do conhecimento adquirido nos cursos, começou a delinear seus próprios projetos.

Faço Curso de Tradução e Interpretação de Libras e Libras Intermediário. Vejo nesses cursos a ampliação de meus conhecimentos para uma melhor convivência com meu filho e com a comunidade surda onde ele está inserido. Trabalhar na área de tradução de histórias infantis, esse é um dos objetivos de meu estudo também.

(FS TEC)

Em suma, os projetos são uma alternativa de integrar a comunidade interna e externa do Câmpus Palhoça Bilíngue e os mesmos devem ser fortalecidos a fim de consolidar a proposta que foi delineada.

Podemos perceber nas falas que apesar da maioria dos surdos e ouvintes se sentirem bem no Câmpus Palhoça Bilíngue, eles também demonstram a existência de conflitos que acabam isolando a comunidade escolar, bem como dando margem à formação de territorialidades. Os projetos que promovem a integração entre surdos e ouvintes geralmente enfrentam entraves a partir de falhas na comunicação e também pela estrutura administrativa da instituição. Podemos perceber, assim, a presença latente de conflitos não superados ao longo do processo de concepção-implantação e consolidação do Câmpus Bilíngue.

3.4.4 Críticas ao espaço em construção: Câmpus Palhoça Bilíngue

As críticas a seguir demonstram a presença de vários campos de força demonstrados pelos entrevistados 1 e 2 nos subitens 3.1 e 3.2. Esses campos de força e de construção social condizem com o aporte teórico de Souza (2005) e Damiani (2010).

Em vários momentos desta pesquisa, os participantes surdos e ouvintes destacam que o Câmpus é um espaço em construção que busca uma identidade. E, como em todo processo de busca de identidade, a crítica construtiva contribui para a “modelagem” do projeto. A assunção de ser um espaço em construção cria o espaço para disputas no âmbito discursivo e material de apropriação territorial entre os sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Bom, como o Câmpus estava recém-inaugurado e se adaptando aos alunos e os alunos a ele, não posso fazer críticas, pois, com o tempo, vai se ajustando à realidade da comunidade. (FO TEC)

Os surdos registram problemas de acesso ao Câmpus com transporte público:

O IFSC é uma instituição muito boa, há vários setores onde os funcionários atendem os surdos em Libras. Só tem um problema: o transporte público não dispõe de muitos horários para chegar ao IFSC. (AS TPM)

Essa crítica de acesso e mobilidade urbana ao Câmpus deve ser considerada como um fator externo. O IFSC Palhoça está situado em uma região de expansão da malha urbana, diversos serviços ainda precisam ser desenvolvidos ou aperfeiçoados. A rota de transporte público está em consolidação.

Na fala abaixo, o participante destaca que as pessoas envolvidas nesse projeto estão

dispostas a ensinar, mas que a dificuldade de comunicação ainda é muito forte.

Sobre os aspectos positivos e negativos, tenho mais aspectos positivos para apontar: é um lugar onde as pessoas são muito disponíveis para ensinar. Eu já aprendi muito aqui, aprendi muito no IFSC e perceber o meu crescimento é uma satisfação. Sobre os pontos negativos, acho difícil a comunicação com os ouvintes. Faltam pessoas que saibam Libras, é preciso ter muita paciência. (AS-EES)

Em relação à lógica homogeneizadora, a participante registra os entraves burocráticos e administrativos:

As críticas que faço estão direcionadas ao sistema de administração do IFSC e da SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), pois são baseadas em uma política de padronização que não reconhece as especificidades do Câmpus Palhoça Bilíngue e torna o ato administrativo e pedagógico mais difícil em termos de organização, como, por exemplo, o ingresso e as contratações de servidores, que necessitam de processos próprios. (SS 1)

A declaração acima avaliza a necessidade de reconhecer a estrutura institucional-administrativa (IFSC-SETEC) como um campo de força no desenvolvimento do Câmpus de acordo com os preceitos (cultural, linguístico, pedagógico, político, etc.) a que se propõe.

Alguns professores ouvintes têm se arriscado a ministrar aulas em Libras e, diante disso, se registrou que a falta de fluência dificulta a compreensão do conteúdo e que seria importante a presença do intérprete como apoio.

Um ponto negativo é o fato de alguns professores não serem fluentes em Libras e atrapalha na hora das explicações, que muitas vezes não são claras para os surdos. Penso que poderiam contar com a presença do intérprete para ajudar, mas alguns professores se recusam a utilizar o intérprete nas suas aulas e insistem na mesma maneira de ensinar, mesmo que os surdos não compreendam. (AS-TEC)

No entanto, um dos dramas para o Câmpus é o “código de vaga” para intérpretes da Língua de Sinais. Essa situação vai ao encontro da crítica feita à lógica da homogeneização.

Os surdos também registraram a necessidade de mais projetos de ensino, pesquisa, extensão, que promovam uma maior integração entre surdos-ouvintes e a comunidade externa junto à comunidade interna (como argumentado no subitem 4.4.3).

Apontam que, apesar de estar em construção, é um dos poucos espaços com a perspectiva bilíngue e que há necessidade de aprimorar o trabalho e discutir problemas a fim de encontrar soluções, buscar equilíbrio, para, assim, alcançar o bilinguismo (Libras L1 e Português L2) em sua plenitude.

Aqui no IFSC PHB há dois pontos que merecem reflexão: o ponto positivo é que aqui é um dos poucos lugares que tem uma proposta bilíngue, mas ainda em construção. Acredito que futuramente teremos em nossos cursos materiais didáticos

bilíngues e metodologias bilíngues. Já o ponto negativo é que os professores bilíngues não estão se empenhando para que o ponto positivo que mencionei, aconteça! Para isso, são necessárias pesquisas e cursos de extensão. Também percebo que há uma despreocupação em melhorar o que não está bom por já termos estratégias que já estão dando certo. Precisamos estar sempre atentos àquilo que precisa ser aprimorado e trazer para discussão, pois em grupo podemos encontrar soluções para os problemas e que eles sejam menores do que o que temos de bom no Câmpus. Mas essa é uma construção coletiva juntamente com os colegas. Os problemas e as propostas que estão dando certo têm o mesmo grau de importância, precisam de cuidado para não perdermos o equilíbrio. O que está bom precisa ser melhorado e o que não está, precisa ser mudado. (SS 3)

Também foi registrada a necessidade de maior convivência/envolvimento dos ouvintes com os surdos para compreender a cultura e identidade surda. E nessa convivência é preciso estar aberto ao novo.

O que eu percebo é que há poucos conflitos entre as pessoas que trabalham aqui. Sinto falta é de mais comunicação (em Libras) entre as pessoas, até porque isso as ajudaria profissionalmente. É necessário se aproximar dos surdos e não o que acontece aqui, onde as pessoas se afastam e optam por vocalizar, ao invés de sinalizar. (SS 2)

Percebo que falta para as pessoas que trabalham no IFSC PHB conviver mais com os surdos. Precisam ir nas associações de surdos, em eventos, escolas, conhecer sobre a didática que respeita a cultura surda. Falta conviver para conhecer a comunidade surda, conhecer os lugares que os surdos frequentam. É necessário que os professores organizem seus horários e se disponham a estar com os surdos, conhecer as instituições que atendem e trabalham com os surdos, assim, com os professores participando da vida dos surdos, os surdos também frequentarão espaços onde esses professores participam. (SS 3)

No âmbito da convivência, alguns surdos registraram “preconceito” (resistência) dos ouvintes em relação ao surdo (ouvintismo), falta de incentivo e até mesmo opressão.

Darei um exemplo de um ponto positivo: eu tive uma ideia e quero executá-la. O ouvinte já diz que colocar essa ideia em prática não é possível. Entendeu? Porque é uma ideia que surgiu de um surdo e essa ideia é destinada a comunidade surda. Quando surgem ideias, é sempre pensando em como melhorar a vida dos surdos e, muitas vezes, o ouvinte vê impossibilidade de execução. Esse é o problema! Não me dão incentivo, somente negam as minhas propostas. Eu vejo a possibilidade e olho para os surdos como sujeitos capazes, insisto para colocar em prática minhas ideias, mas só tenho retorno negativo. A resposta é sempre “não!”, me sinto oprimido. Parece que temos que respeitar esse limite que é imposto pelo ouvinte, mas sei que podemos mais! Podemos lutar contra isso e conseguir mais! (AS-TPM)

A situação que o surdo relata pode estar atrelada pela estrutura engessada da instituição, que acaba limitando algumas ações. Mas também endossa o conceito de territorialidade de resistência de Silva (2014) dos surdos perante o ouvintismo (re)velado por parte dos sujeitos ouvintes que compõem a comunidade escolar. E resistência dos ouvintes (mesmo que de forma não intencional) diante da falta de fluência em Libras.

A familiar de surdo elenca uma série de questões acima mencionadas:

1. Falta de transmissão de conhecimentos sobre a comunidade surda para os alunos ouvintes.
2. Mais atividades interativas entre os alunos (surdos e ouvintes) para que os alunos ouvintes percebam que esse Câmpus é Bilíngue, e eles precisam se esforçar mais no aprendizado da Libras.
3. A Libras deveria ser uma disciplina de bastante peso no curso de Comunicação Visual, onde os alunos ouvintes e surdos poderiam fazer apresentações de atividades avaliativas juntos.
4. Faltam atividades de convivência entre os alunos e familiares.
5. Vejo que ainda tem professores que se dizem bilíngues e não administram as aulas em Libras.
6. O profissional para trabalhar neste Câmpus deveria ser fluente em Libras.
7. As atividades avaliativas dos alunos surdos deveriam ser em Libras. (FS TEC)

Os ouvintes elencaram vários aspectos típicos de um espaço em construção, como a falta de quadro de profissionais em algumas áreas, ou melhor, definição da atuação destes para as demandas daquele recorte temporal (até 2016.1). Essas questões acabam refletindo em embates e dificuldades em transpor barreiras, principalmente no âmbito teórico-metodológico do contexto bilíngue.

Um dos principais problemas apresentados tanto por surdos como por ouvintes foi a lógica homogeneizadora da rede dos Institutos Federais e a burocracia dos fluxos. São entraves que, muitas vezes, limitam o desenvolvimento de trabalhos.

Crítica à educação reprodutora voltada para um perfil elitizado. A educação profissional e no IFSC tem um papel social de oportunidade e acesso ao trabalho. Há resistência e concepções cristalizadas e retrógradas – alienantes. (SO 1)

No âmbito pedagógico, percebem que os processos (metodológicos, materiais didáticos, comunicação) requerem estudos, produção e capacitação. Sendo assim, é necessário inovar nos métodos de ensino, que ainda estão em fase de adaptação.

A principal crítica ao IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue é em relação aos métodos de ensino. Não é possível fazer algo novo usando receitas antigas, para inovar em educação é necessário poder ousar. Parece-me que, por conta da burocracia do IFSC, as propostas pedagógicas para os surdos e ouvintes são adaptações e não inovações. Esta é minha impressão. (AO-EES)

Todo processo de mudança causa desconforto. É claro que não seria diferente no Câmpus Palhoça Bilíngue. Os processos metodológicos, os materiais didáticos e a comunicação requerem mais estudos, produção e capacitação para progredir eficazmente. (SO 3)

Outro aspecto apontado foi a necessidade de melhorar a capacitação em Libras. Por ser uma área que ainda requer profissionais bilíngues formados em áreas específicas (Sociologia, Geografia, História etc.), faltam profissionais que dominam a língua (Libras) e cultura surda.

O corpo de servidores possui grau de inserção na comunidade surda em diversos níveis, fazendo-se necessário um constante programa de formação dos servidores. Nesse sentido, a instituição adapta mecanismos para capacitar os servidores. Devido a essa falta de fluência dos servidores, muitas atividades desenvolvidas na instituição ainda são pensadas na perspectiva ouvintista. A superação do ouvintismo só será efetivada por meio da inserção desses profissionais na comunidade surda e maior envolvimento dos surdos nas comissões e grupos de trabalho. Assim, percebemos que o aspecto linguístico é um ponto de conflito muito forte entre os sujeitos e que pode se desmembrar em outras formas de conflito.

O relato abaixo endossa essa compreensão, da necessidade de ter mais profissionais surdos, intérpretes e profissionais bilíngues para atuar nos grupos de trabalho e, como consequência, fortalecer a proposta bilíngue que se tem como meta.

O instituto ainda está se edificando e amadurecendo, por isso há algumas falhas importantes, como a falta de profissionais suficientes em muitas áreas, especialmente nas que estão relacionadas à esfera bilíngue, como intérpretes e professores bilíngues. O instituto também falha ainda na capacitação de servidores em Libras, algo que deveria ser emergencial e, algumas vezes, acaba sendo secundarizado por questões de menor importância. Há também problemas relacionados ao acesso, mas o Câmpus tem feito sua parte para tentar sanar essa questão, um esforço, infelizmente, unilateral e com poucos resultados. A burocracia em algumas esferas, geralmente provenientes de amarras de certos sistemas e processos à reitoria, também é um ponto que merece críticas. (SO 2)

A fala a seguir demonstra uma situação muito grave, indica o ouvintismo imperando num espaço que foi criado para pensar na educação numa perspectiva bilíngue, de reconhecimento da modalidade linguística dos surdos:

O IFSC é um câmpus bilíngue, porém há muitos ouvintes e ainda há projetos voltados para os ouvintes. Um exemplo disso, que recentemente foi organizado uma viagem para o RJ a fim de representarem o IFSC, mas nenhum surdo foi convidado para ir junto na viagem. Então, eu me pergunto: Se o Câmpus é bilíngue, como será representado somente por ouvintes. (AO-TEC)

Apesar da pertinência dessa consideração, é possível encontrar outras situações que permitem compreender essas ocorrências. Uma delas diz respeito ao fato de que a maioria dos alunos surdos não participava ativamente no movimento estudantil (Grêmio) e, por essa razão, acabou não se envolvendo em atividades dessa natureza. Para entender por que isso ocorreu, é preciso ponderar, também, alguns outros pontos: a) não há disponibilidade de intérprete vinculado à instituição disponível para esse tipo de ação; b) os integrantes do Grêmio Estudantil não são fluentes em Libras e dificilmente serão fluentes para encaminhar uma reunião sozinhos; c) apesar dos integrantes do Grêmio Estudantil estarem abertos para receber

os surdos, aqueles não oferecem um conforto linguístico para esse tipo de interação; d) os surdos não sentem conforto linguístico para acompanhar as reuniões e, por isso, alguns relatam que não sabem o que se discute nelas; e) nem todos os surdos se identificam com esse tipo de atividade e preferem outros temas; f) o Grêmio Estudantil está em fase de implantação e consolidação do seu estatuto e de fluxos próprios.

Atualmente, o instituto é um espaço híbrido em processo de construção do bilinguismo, criando lugares para o ouvintismo imperar. Dito isso, podemos delinear três situações frequentes: a) sujeitos ouvintes que pensam (práticas, projetos e metodologias) com estrutura do português como L1 e/ou estruturas metodológicas com resquícios do português como L1 apesar de usar Libras como L1; b) sujeitos bilíngues que conseguem transitar alternando as línguas com facilidade; c) sujeitos surdos que pensam e atuam com a Libras como L1, para surdos em sua plenitude.

Apenas dois participantes ouvintes não identificaram conflitos, talvez pela falta de compreensão do processo ou por não conviver ativamente com a comunidade atendida.

Em vários pontos, os participantes surdos endossam a fala dos ouvintes, em especial a lógica homogeneizante da Rede dos Institutos Federais e via SETEC, dificuldade de comunicação, dificuldade de integração surdo-ouvinte, domínio de Libras, presença do oralismo (mesmo que de forma não intencional), posturas cristalizadas nos processos pedagógicos-administrativos e sociais, necessidade de desenvolvimento de metodologias de ensino e materiais bilíngues, entre outros. Esses entraves podem ser interpretados como campos de força que já foram listados pelos Entrevistados 1 e 2 nos subitens 3.1 e 3.2, corroborando para a identificação de territorialidades complexas.

A partir dos relatos, de surdos e ouvintes, mesmo com a identificação dos entraves acima mencionados, podemos considerar que a avaliação sobre o Câmpus Bilíngue é positiva, ainda que destaquem ser um projeto em fase de consolidação e, por consequência, precisa criar mecanismos de debate e construção contínua.

3.5 Reflexão sobre as disputas territoriais no IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue

Ao analisar a trajetória e enfrentamentos sofridos pelos surdos ao longo de sua história, como apresentado na seção dedicada ao referencial teórico, o caminho percorrido em Santa Catarina, especialmente no IFSC, é possível observar que o oralismo e ouvintismo sempre foram um campo de força muito forte em detrimento do bilinguismo. E que os surdos e seus pares precisaram criar mecanismos de resistência para ter acesso ao conhecimento,

inserção no mercado de trabalho, valorização e reconhecimento de sua cultura, assumindo a narrativa sobre sua própria história e, acima de tudo, rompendo com a lógica homogeneizadora do discurso da deficiência para dar luz à perspectiva da diferença. Assim, o bilinguismo e a política de reconhecimento da diferença (com Lei nº 10.436/2002 e Decreto nº 5.626/2005) vêm à tona como alternativa de luta e instrumento de luta da comunidade surda, configurando-se como um outro campo de força.

As primeiras resistências ocorreram no câmpus São José, quando ainda era uma unidade da ETSSC, e os primeiros surdos, apesar de oralizados, enfrentaram a resistência dos ouvintes com suas concepções culturais enraizadas. Esse primeiro contato com o surdo gerou um impacto sobre a prática pedagógica forçando uma reorganização do tecido escolar, bem como a presença física gerou um impacto, pois representava uma reivindicação de espaços físicos, antes territorializados pelos ouvintes. Pode-se perceber que se tratava de disputas de territorialidades ‘materiais e imateriais’, constituídas à medida que a presença dos surdos se fortalecia e outros surdos chegavam reforçando esse grupo e essa diferença.

Diante da presença dos surdos na instituição, os servidores que compunham o quadro efetivo na época se dividiram em dois grupos: de um lado, um grupo de servidores se sensibilizou com a diferença dos surdos na instituição; de outro lado, os que enrijeceram suas concepções oralistas em suas práticas pedagógicas ao ponto de aplicarem provas orais para surdos. Assim, havia surdos e servidores que repensam o tecido escolar em prol de suas necessidades linguísticas e culturais, enquanto outros enfrentamentos surgiam no âmbito administrativo por meio de entraves burocráticos na implementação dos projetos.

Os enfrentamentos eram superados dia a dia, consolidando e fortalecendo a luta com a participação de surdos e ouvintes, família e articulações políticas.

A superação desses enfrentamentos e resistências por parte dos ouvintes contou com a articulação entre surdos e ouvintes, familiares, movimentos sociais e articulação política no âmbito interno e externo à dinâmica administrativa da instituição. A pressão pelo Ensino Médio Bilingue revela a importância da pressão social como um campo de força. A presença de gestores que conheciam a intenção do trabalho e as leis, possibilitava a consolidação do trabalho. Mudanças na legislação do ensino técnico e tecnológico, especialmente na década de 1990, permitiram identificar lacunas que possibilitaram a criação de grupos de estudos (NEPS/NEPES), projetos e cursos direcionados para os surdos.

Com necessidade de ampliar esses trabalhos, aliada a uma conjuntura política e econômica favorável, bem como uma gestão que reconhecia a importância do trabalho desenvolvido pelo grupo, (e visando a continuidade dos projetos) é que foi possível a

idealização de um câmpus bilíngue. Apesar da conjuntura favorável durante o governo lulopetista (2003-2014), houve resistências.

Alguns problemas puderam ser mapeados, tais como: os surdos atendidos possuíam desigualdade de aquisição de língua e identidade surda; profissionais sem formação específica, esgotamento do referencial teórico, necessidade de delimitar a envergadura do projeto para o Câmpus, entre outros.

Após o início da implantação do Câmpus, outros entraves surgiram, especialmente a falta de profissionais das diversas áreas do conhecimento exigidas para atender os eixos itinerários do projeto: bilinguismo e multimídia (Quadro 5). A mobilidade interna da instituição possibilitou a circulação de servidores que não eram fluentes, além da diferença de cada um na aquisição da língua. A falta de servidores fluentes impactou diretamente na dinâmica do serviço ofertado à comunidade surda. Ao passo que os ouvintes incorporaram a cultura surda e o bilinguismo se fortaleceu, mas ainda com resquícios ouvintistas.

Quadro 5: Itinerários formativos do Câmpus Palhoça Bilíngue

EDUCAÇÃO BILÍNGUE	MULTIMÍDIA
Pós-Graduação (<i>Lato Sensu</i>)	
Especialização em Educação de Surdos *	
Superior	
Pedagogia Bilíngue – Presencial (oferta 2017.1)	Tecnólogo em Produção Multimídia
Técnicos (integrados e subsequentes)	
Tradução e Interpretação de Libras	Comunicação Visual PROEJA – Manutenção de Computadores (Oferta 2017.1)
Formação Inicial e Continuada (FIC)	
Libras (básico, intermediário e avançado) Instrutor de Libras Atendimento ao aluno surdo (oferta 2017.1) Teatro Bilíngue (Libras-Português) (oferta 2017.1) Português como L2 para Surdos Português Instrumental para Surdos Inglês (1, 2 e 3)	Fotografia e edição digital Informática básica Animação: <i>Stop motion</i> História em quadrinhos Produção e edição de vídeos Fundamentos de Programação para Web para Multimídia Fundamentos de Linguagem de Programação para Multimídia FIC PROEJA - Técnico em Fotografia Digital
Abertura de microempreendimentos individuais e cooperativas de trabalho Gestão de microempreendimentos empresariais e de economia solidária	

*Oferta bianual, conforme disponibilidade da instituição.

Fonte: <http://www.palhoca.ifsc.edu.br> (adaptado)

Atualmente, o IFSC Palhoça possui um corpo de servidores com o seguinte perfil: servidores surdos, servidores ouvintes fluentes em libras, servidores ouvintes em estágio avançado de aquisição da língua com presença de intérprete como apoio, servidores ouvintes em estágio inicial de aquisição da língua com a necessidade da presença do intérprete na mediação linguística. Vale destacar que, ao longo do processo de constituição do Câmpus Bilíngue, a presença dos surdos foi essencial para deixar suas marcas e inserir suas narrativas

no currículo da instituição³¹. São os surdos, sejam eles servidores ou alunos, que ensinam os ouvintes sua forma de pensar e ver o mundo. O empoderamento linguístico e de conhecimento permite que assumam suas narrativas perante os dilemas da sociedade, demarcando, assim, sua territorialidade.

Devido à complexidade do espaço construído, *a priori*, poderia arriscar a seguinte configuração do bilinguismo: a) duas línguas que compartilham o mesmo espaço e teoricamente as línguas não se sobrepõem; b) complexidade de organização curricular, a saber: sala de surdos com Libras como L1 e português escrito como L2; sala de ouvintes com Português L1 e Libras L2; salas inclusivas com a presença de intérpretes. Uma concepção de bilinguismo extremamente complexa e inconclusiva até o momento, repleta de campos de forças (figura 4). Um dos elementos que o tornam assim é o fato de muitos servidores ainda estarem em processo de capacitação e, inevitavelmente, reproduzindo o ouvintismo/oralismo.

Com o aumento do número de alunos e turmas, a proposta bilíngue que ainda está em consolidação, demanda o apoio de intérpretes, que por vezes são insuficientes. A eles são solicitadas atividades como: produção de material didático, eventos, interpretação educacional, entre outros. Mesmo com a presença de servidores fluentes, a participação do intérprete ainda se faz essencial. Em turmas mistas, independente de qual é a primeira língua, o intérprete é fundamental para realizar a mediação linguística, seja de Libras para Português ou Português para Libras.

Após três (3) anos da inauguração, a comunidade atendida apresenta pontos de resistência e enfrentamentos, especialmente no campo teórico, cultural, linguístico e administrativo. Essas resistências ocorrem a partir de diversas naturezas, mas especialmente pela presença da cultura ouvinte no Câmpus: necessidade de maior integração entre surdos e ouvintes; desinteresse dos ouvintes pela cultura surda; problemas de comunicação causados pela falta de fluência de parte dos servidores; exclusão ou isolamento dos surdos em alguns processos; necessidade de consolidar metodologias de ensino bilíngues (que na prática ainda são adaptadas da cultura ouvinte); resistência da estrutura administrativa da instituição (reitoria) em relação às demandas específicas do Câmpus; generalização da concepção bilíngue do Câmpus; divergência na concepção teórico-metodológica do que seria a proposta bilíngue e/ou falta de consenso ou clareza de como deveria ser essa concepção; entre outros.

Os enfrentamentos citados pelos participantes da pesquisa evidenciam que se trata de

³¹ Os documentos que norteiam o funcionamento da instituição e, conseqüentemente dos câmpus, são: o Plano de Desenvolvimento Institucional PDI (2015-2019), Regulamento Didático Pedagógico, Regimento Interno (de cada câmpus), Projeto Pedagógico de Curso (PPC), entre outros. Nem todas as ações e práticas educativas são amparadas por esses documentos, mas se constituem como práticas consolidadas na instituição.

disputas territoriais no campo discursivo, ou seja, imaterial, que consolida a existência de diversos campos de força. Essas observações nos levam a considerar que a construção de território e territorialidade da comunidade surda se constitui em nanoterritórios, territórios flexíveis, territórios materiais e imateriais.

Assim, a concepção de território e territorialidade delineada com base em Souza (2005), levaria à seguinte configuração:

a) Nanoterritório: a utilização dessa expressão se justifica pela escala geográfica na qual se enquadra, permitindo “um olhar de perto” do objeto a ser analisado (Souza, 2007). Trata-se de um caso de construção de um câmpus bilíngue inserido em um contexto maior, rede IFSC e Rede SETEC, o qual foi construído a partir dos movimentos surdos.

b) Território flexível ou móvel³²: na mobilidade e na não rigidez de suas fronteiras (SOUZA, 2005), considerando que o projeto do IFSC Palhoça Bilíngue iniciou no câmpus São José, sem deixar de impactar o câmpus Florianópolis, câmpus Florianópolis – Continentee, também, os demais câmpus da rede IFSC.

c) Territorialidade no sentido ontológico da ‘materialidade e imaterialidade’: percebida a partir das reflexões de Haesbaert (2007): quando se refere a disputas no campo discursivo e das relações sociais que acabam se materializando no substrato espacial. Esses campos de forças não são uniformes e constantes, evidenciam a existência de territorialidades de natureza crítica, cultural, linguística, entre outras. Além disso, a demarcação do ‘bilíngue’ no nome do câmpus já referencia a presença do surdo e a valorização de sua cultura e língua. Uma demarcação territorial física-material, que reserva aos surdos uma série de significados identitários, remetendo a noções de pertencimento e poder, mesmo sendo eles uma minoria. Podemos observar a ‘materialidade’ nas demarcações ‘bilíngue’ no substrato espacial na figura 9, que demonstra o registro do nome bilíngue no “totem” atribuindo ao espaço uma demarcação territorial, como se fosse um espaço reservado aos surdos. Um lugar onde a língua de sinais e a cultura surda podem imperar. Já a figura 10 indica uma demarcação territorial ‘imaterial’ a partir do campo discursivo, na busca de consolidação no campo linguístico, a demarcação do nome, a Libras e o *SignWriting* (escrita de sinais) e também no nome do Câmpus e nos documentos da instituição/câmpus. Como “espaço vivido”, conjugando materialidade e imaterialidade (HAESBAERT, 2007), pode-se apontar as apropriações ocorridas em espaços físicos e discursivos ao longo do processo de construção e consolidação do projeto de um câmpus bilíngue. As relações sociais construídas a partir de

³² Souza (2005, p.88) usa a expressão território flexível mas com a influência de Sack (1986, p 20), quando se utiliza da expressão “território móvel” (*movable territory*) para falar de limites instáveis e flutuantes.

relações de pertencimento a um lugar que se materializa no substrato espacial. A comunidade surda reconhece o Câmpus Bilingue como uma zona de conforto linguístico e um lugar de encontro com os pares (outros surdos).

Figura 9: Demarcação do bilinguismo nas instalações do Câmpus



Fonte: Foto A: IFSC PHB - Setor Multimeios; Foto B e C: Próprio autor

Figura 10: Demarcações do bilinguismo no campo discursivo: Câmpus Palhoça Bilingue, Libras e *SignWriting*

Fonte: <http://palhoça.ifsc.edu.br>

d) territorialidade complexa e multifacetada do bilinguismo: as interfaces do bilinguismo em implantação permitiu a introdução de uma teia complexa de campos de

forças, criada a partir de seus diversos atores: alunos surdos, alunos ouvintes, servidores surdos, servidores ouvintes, familiares, docentes, técnicos, gestão, macroestrutura administrativa, comunidade externa, conteúdo, concepções pedagógicas, entre outros.

e) território e territorialidade em construção: como construção social, está sempre em processo, sujeita a modificações de acordo com a variação da mobilidade dos atores sociais, econômicos e políticos.

As demarcações acima foram compreendidas a partir da leitura de Souza (2005; 2009), Haesbaert (2007), Damiani (2010), Saquet (2013) e Silva (2003; 2014), por se tratar de embates de natureza crítica, atrelados a aspectos culturais, políticos, pedagógicos e ideológicos sobre um substrato espacial.

O futuro do Câmpus Bilíngue depende dos agentes sociais que o constituem, que irão delinear suas formas a partir de sua bagagem, bem como da conjuntura político-econômica de nível federal. Cabe à comunidade manter vivo o espírito que moveu e construiu um espaço de tamanha envergadura para os surdos. Afinal, acima de tudo, trata-se de um espaço de empoderamento dos sujeitos surdos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após analisar os documentos institucionais, as entrevistas, as respostas aos questionários aplicados à comunidade escolar e articular esses dados com o aporte teórico adotado neste estudo, foi possível constatar que a temática da pesquisa surpreendeu devido sua ampla complexidade e profundidade conceitual.

Como já foi apresentado na introdução deste trabalho, a motivação que levou a propor essa pesquisa se deveu ao fato da pesquisadora ter vivenciado algumas situações de enfrentamento e conflito quando estava exercendo a função de coordenadora do curso de Especialização em Educação de Surdos: aspectos políticos, culturais e pedagógicos. Durante essa experiência, foi possível perceber a presença de embates e resistências no Câmpus Bilíngue, o que levou à delimitação da hipótese de que havia disputas territoriais envolvendo surdos e ouvintes na demarcação dos espaços físicos e discursivos. Assim, percebeu-se a necessidade de registrar e refletir sobre a construção dessa territorialidade desde as primeiras ações (iniciadas na unidade São José da Escola Técnica Federal de Santa Catarina, atual câmpus São José do Instituto Federal de Santa Catarina) até os dias atuais, no caso 2016.1 (período da coleta de dados).

O referencial teórico utilizado trouxe a bagagem necessária para fomentar a discussão e perceber a riqueza conceitual envolvida para dar conta dessa temática. Dessa forma, buscou-se suporte conceitual dos estudos surdos, território e territorialidade e, por fim, estudos de territorialidade e comunidade surda na Geografia.

O embasamento dos Estudos Surdos se deu com a leitura de Skliar (2013), Fernandes (2011), Strobel (2013), Perlin (2013) e Silva (2008, 2011). Esses autores contribuíram para tecer os conceitos de identidade surda, ouvintismo, oralismo, bilinguismo, povo surdo, cultura surda, comunidade surda e política da diferença.

Quanto à compreensão de território e territorialidades, foram utilizadas as reflexões de Saquet (2013), Magnani (2003), Klein e Lunardi (2006), Damiani (2010), Haesbaert (2007) e, principalmente, Souza (2005, 2007, 2009). Souza compreende o território enquanto espaço delimitado por e a partir de relações de poder, seja por dominação ou apropriação; e territorialidade, como abordagem abrangente e crítica, que pressupõe uma visão flexibilizada do território, resultante de um campo de forças, uma teia ou rede de relações sociais, que, a par de sua complexidade, define e limita a diferença entre grupos (SOUZA, 2005).

Os estudos na Geografia que trataram os territórios e territorialidades da comunidade surda se concentram em Santos (2008) e Silva (2003; 2014), sendo o segundo leitura

obrigatória para quem quer se lançar nessa seara. Isso porque Silva (2003 e 2014) faz um resgate histórico da luta da comunidade surda no que diz respeito às relações colonialistas imperadas pelos ouvintes (ouvintismo, oralismo) e concebe a resistência surda como um campo de força, denominado como “territorialidade de resistência da comunidade surda”.

Ao analisar as entrevistas, questionários e dados institucionais, percebemos que a constituição de um projeto dessa envergadura apresentou, ao longo de sua trajetória, interfaces com a conjuntura político-econômica e com a efervescência dos movimentos sociais. A proposição do Câmpus, por exemplo, ocorreu quando a SETEC ampliou a rede dos Institutos Federais, resultado de políticas de valorização da educação e reconhecimento da diversidade e atendimento das minorias do governo lulopetista. Também observamos que a construção da territorialidade da comunidade surda no Câmpus Palhoça Bilíngue se deu em duas fases

A primeira se iniciou com a chegada do primeiro surdo na Unidade São José, em 1988, quando ainda era ETFSC. Nessa fase, a resistência do ouvintismo/oralismo perante a presença do surdo era muito forte. Por sua vez, a busca por acessibilidade e reconhecimento da comunidade surda também foi forte e nutrida pela ebulição dos movimentos sociais, cuja bandeira se fortaleceu e ganhou corpo. Ainda nessa primeira fase, a presença de ouvintes sensíveis à causa da comunidade surda consolidou o movimento. Da adaptação metodológica nos projetos de ensino, passou-se à aceitação dos surdos na instituição, superando entraves administrativos, o que possibilitou a criação de grupo de estudos (NEPS e NEPEs) para, enfim, chegar-se à proposição de um câmpus bilíngue.

Na segunda fase, após a implantação do Câmpus Bilíngue, ainda se podem perceber as resistências que marcaram a primeira etapa, apesar de os entrevistados (discentes, servidores e familiares) surdos e ouvintes não identificarem conflitos diretos. Nessa segunda fase, destacou-se o desafio de amadurecer uma proposta bilíngue, a falta de profissionais bilíngues em diversas áreas, a necessidade de formação bilíngue e a superação do oralismo como resquício cultural.

Pelo fato de o Câmpus ofertar cursos presenciais, a abrangência se concentrou no estado de Santa Catarina e na grande Florianópolis, mas atende pessoas de outros estados, como Paraná e Rio Grande do Sul. Algumas pessoas migram para a grande Florianópolis para estarem mais próximas do IFSC Câmpus Palhoça Bilíngue e da UFSC, universidade que oferece o curso de Letras-Libras. Essas duas instituições, que possuem cursos que atendem à comunidade surda, possuem papel fundamental na formação profissional, intelectual e cidadã do sujeito surdo e na formação de profissionais que pretendem atuar na educação de surdos.

Nos discursos dos entrevistados, verificou-se que parte deles não percebem confrontos diretos entre os agentes sociais que compõem a instituição, mas levantam situações e campos de força que são decorrentes da proposta bilíngue em construção (como espaço híbrido com salas de Libras como L1, salas com Português como L1, e salas inclusivas onde a L1 pode ser Libras ou Português, dependendo da situação). Uma proposta bilíngue híbrida, onde as interfaces são multifacetadas (intérpretes, surdos, ouvintes, metodologias, gestão etc.), pressupõe a identificação de múltiplos campos de forças que nos levam a conceber os territórios e territorialidades do bilinguismo como: complexos e multifacetados, (i)materiais, flexíveis, resultantes de construção social e intimamente ligados à comunidade surda.

Assim, as disputas territoriais que se delineiam no espaço bilíngue são múltiplas. Sua complexidade é tão grande que, para sua análise, recorreu-se a vários autores simultaneamente, a destacar: Souza (2005, 2007, 2009), Damiani (2010), Haesbaert (2007) e Silva (2003;2014). Os conceitos de cada autor se sobrepõem, ou seja, as interpretações territoriais se somam. Por exemplo, podemos perceber a existência de nanoterritorialidades que podem ser materiais e/ou imateriais. Essas nanoterritorialidades (i)materiais também possuem movimento, são flexíveis/móveis, dependendo do contexto histórico e da bagagem (histórico-social-política) de cada sujeito que vivencia o Câmpus.

Ao terminar a análise dos dados e dialogar com o aporte teórico, percebeu-se a necessidade de aprofundar as discussões sobre as interpretações de territórios e territorialidades manifestados no Câmpus Palhoça Bilíngue (multifacetados; (i)materiais, nanoterritórios, produto de construção social etc.). É preciso compreender essa territorialidade complexa, inerente ao bilinguismo adotado na instituição, perceber os campos de força, resistências e conquistas, dentro e fora dos muros do IFSC e do Câmpus Bilíngue.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA. Alcides Vieira de. **Da escola de Aprendizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina.** reed. Florianópolis: Publicações do IF-SC, 2010. .

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 191-A de 05 de outubro de 1988. p.01. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 31 de jul. 2017.

_____. **Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial, Rio de Janeiro, RJ, 26 de setembro de 1909, p. 6.975. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 31 de jul. 2017.

_____. **Decreto - Lei nº4.073, de 30 de janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, RJ. 09 de fevereiro de 1942. Seção 1. p.1997. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 31 de jul. 2017.

_____. **Decreto-lei n. 4.127, de 23 de fevereiro de 1942.** Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial, Rio de Janeiro, RJ, 27 de fevereiro de 1942. Seção 1, p.2.957. Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 31 de jul. 2017.

_____. **Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de abril de 1997. p. 7760. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm> Acesso em: 31 de jul. 2017.

_____. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 de julho de 2004. p.18. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 31 de jul. 2017.

_____. **Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 2005. p.28 . Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em: 31 de jul. 2017.

_____. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de julho de 2006. p.07. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm > Acesso em: 31 de jul. 2017.

_____. **Lei n. 4.759, de 20 de agosto de 1965.** Dispõe sobre a denominação e qualificação das Universidades e Escolas Técnicas Federais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 de agosto de 1965. 008554-2. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4759.htm> Acesso em: 31 de jul. 2017.

_____. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de julho de 1990. p.13563. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em: 31 de jul. 2017

_____. **Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 09 de dezembro de 1994. p.18882. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm> Acesso em: 31 de jul. 2017

_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. p.27833. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 31 de jul. 2017

_____. **Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial Eletrônico, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2000. p.02. Disponível em:< [http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)> Acesso em: 31 de jul. 2017.

_____. **Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de abr. de 2002. p. 25. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm> Acesso em: 31 de jul. 2017.

_____. **Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2008. p.01. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm> Acesso em: 31 de jul. 2017

_____. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de setembro de 2015. p. 02. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm> Acesso em: 31 de jul. 2017.

CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA/UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - CEAD/UDESC. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia a Distância.** 2009. Disponível em: <http://www.cead.udesc.br/arquivos/id_submenu/363/projeto_pedagogico_do_curso_de_pedagogia_a_distancia_atualizado_em_10.08.2015.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Deputados Federais** Disponível em: <<http://www.camara.leg.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. CNPQ. **Plataforma Lattes/Currículo Lattes**. Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

DAMIANI, Amélia Luísa. Geografia política e novas territorialidades. In: PONTTUSCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Geografia em Perspectiva: ensino e pesquisa**. 3. ed. 3 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010, p. 17-26.

FERNANDES, Sueli. **Educação de surdos**. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: Um Debate. *GEOgraphia*. Ano IX – n. 17, 2007, p.19-45.

HAHN, Rosimêri Schuck Schmidt. **Diálogos sobre a escola e a educação bilíngue Libras/Português: olhares de surdos e ouvintes**. 2012. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação. Campinas 2012

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Cidades**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA - IFSC. **Site Oficial do Câmpus Palhoça Bilíngue**. s/d. Disponível em: <<http://www.palhoca.ifsc.edu.br>>. Acesso em 24/01/2016.

_____. **Dúvidas**. Câmpus Palhoça Bilíngue. s/d. Disponível em: <: <http://www.ifsc.edu.br/imprensa/duvidas> >. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Grupos de Pesquisa**. Câmpus Palhoça Bilíngue. s/d. Disponível em: < <http://www.palhoca.ifsc.edu.br/index.php/pesquisa/grupos-de-pesquisa>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **Resolução 23/2009 do Conselho Superior, de 18 de junho de 2009.** Aprovação do Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/resolucoes%20CD%202009/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA23%20-%20Aprova%20Estatuto%20IF-SC.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017

_____. **Resolução 24/2009 do Conselho Superior, de 26 de junho de 2009.** Aprova, *ad referendum* o Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013). Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/images/stories/file/resolucoes%20CD%202009/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA24%20-%20Ad%20referendum%20-%20Aprova%20PDI.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. **Resolução 28/200 do Conselho Superior, de 31 de agosto de 2009.** Aprovar, ad referendum, o Estatuto do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Disponível em: <<http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/res2009/Resolucao%20n%2028%20-%20ESTATUTOalterado.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. **Curso de Libras vai capacitar professores.** 19 mai. 2009. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/component/content/article/9-noticias/700-1905-curso-de-libras-vai-capacitar-professores>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. **Campus Palhoça Bilingue é oficialmente inaugurado em Brasília.** 06 de dezembro 2012. Disponível em: <http://linkdigital.ifsc.edu.br/2012/12/06/campus-palhoca-bilingue-e-oficialmente-inaugurado-em-brasilia/>>. Acesso em 24/01/2016.

_____. **Câmpus Palhoça Bilingue é inaugurado em Brasília.** 06 de dez. 2012. Disponível em: < <http://www.ifsc.edu.br/campus-palhoca/2891-campus-palhoca-bilingue-e-oficialmente-inaugurado-em-brasilia>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. **IFSC entrega Câmpus Palhoça Bilingue à comunidade.** 18 set. 2013 Disponível em: < <http://www.ifsc.edu.br/campus-palhoca/3532-ifsc-entrega-campus-palhoca-bilingue-a-comunidade>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional do IFSC: PDI 2015-2019**. Nov. 2014. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2015/07/PDI_completo_v3.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS - INES. **Conheça o INES**. Disponível em: <<http://www.ines.gov.br>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

KLEIN, Madalena; LUNARDI, Márcia Lise. Surdez: um território de fronteiras. In: **ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2**, p.14-23, jun. 2006. ISSN: 1676-2592. Disponível em: <http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10154/ssoar-etd-2006-2-klein_et_al-surdez_um_territorio_de_fronteras.pdf?sequence=1>. Acesso em: 31 de julho de 2017

LULKIN, Sérgio Andres. O Discurso Moderno na Educação dos Surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos. **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. A antropologia urbana e os desafios da metrópole. In: **Tempo social (on line)**. v.15, n.1, São Paulo, Apr. 2003, p. 82-95. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ts/v15n1/v15n1a05.pdf>>. Acesso em: 31 de julho 2017.

_____. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: _____.; TORRES, Lilian de Lucca (Orgs.). **Na Metrópole: Textos de Antropologia Urbana**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, Fapesp. 2000.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC. **Orçamento da educação é triplicado e governo investe no ensino básico**. Investimento. **16 de mar. de 2010**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/222-noticias/537011943/15186-orcamento-da-educacao-e-triplicado-e-governo-investe-no-ensino-basico>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

_____. **Portaria 330, de 23 de abril de 2013**. Dispõe sobre os campi que integram a estrutura organizacional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diário Oficial, 24 de abril de 2013. p.14. Disponível em:<<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/53501370/dou-secao-1-24-04-2013-pg-14>> Acesso em: 24 abr. 2017

_____. **A democratização e expansão da educação superior no país 2003 – 2014.** s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192>. Acesso em: 24 abr. 2017.

MORAIS, Carla Damasceno. **O Reconhecimento da Língua de Sinais no Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina – Unidade São José.** 2007. 44f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação de Surdos: aspectos políticos, culturais e pedagógicos) Coordenação de Cultura Geral, Unidade São José. Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina. São José, 2007.

NOTÍCIAS DO DIA. **Câmpus bilíngue do IFSC em Palhoça será inaugurado pela presidente Dilma.** Notícias do Dia. Florianópolis. 04 dez. 2012. Notícias. s/p. Disponível em: <<http://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/campus-palhoca-bilingue-do-ifsc-sera-inaugurado-oficialmente-pela-presidente-dilma-rousseff>> Acesso em: 24 abr. 2017.

PÊGO, Carolina Ferreira; LOPES, Betty. Reflexões acerca do curso de Letras Libras e suas contribuições para a construção de novas perspectivas na Educação a Distância. In: **XI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância.** Florianópolis/ SC. 5 a 8 de agosto. UNIREDE. 2014.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças.** 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, p.51-74.

QUADROS, Ronice Müller. O ‘BI’ do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org.). **Surdez e Bilinguismo.** Porto Alegre: Ed. Mediação, 2005, v.1, p.26-36.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes: uma viagem ao mundo dos surdos.** Traduzido por: Laura Teixeira Motta . 1 Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTA CATARINA. **Lei nº 11.385, de 25 de abril de 2000,** Reconhece oficialmente, no Estado de Santa Catarina, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente, a Língua Brasileira de Sinais-Libras, e dispõe sobre a implantação da Libras como língua oficial na rede pública de ensino de surdos. Diário Oficial da União 16.402 de 28 de abril de

2000. Disponível em: <http://www.leisestaduais.com.br/sc?q=libras&date_start=&date_end=>
Acesso em: 31 de jul. 2017

SANTA CATARINA. **Lei nº 11.869, de 06 de setembro de 2001.** Reconhece oficialmente, no Estado de Santa Catarina, a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS - e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente. Diário Oficial da União 16.742 de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://www.leisestaduais.com.br/sc?q=libras&date_start=&date_end=>
Acesso em: 31 de jul. 2017

SANTOS, Adriana Tonello dos. **O espaço geográfico, os surdos, e os processos de inclusão/exclusão na cidade de Santa Maria/RS.** 2008. 123f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Centro de Ciências Naturais e Exatas. Programa de Pós-graduação em Geografia. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria. 2008.

SANTOS, Milton. **Metamorfose do Espaço Habitado:** Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia. 6ª ed. 2ª reimpresão. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 2014.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre o território.** 3. ed. São Paulo: Outras Expressões. 2013.

SCHMITT, Deonísio. Espaço de conforto linguístico/cultural dos surdos na UFSC. In: QUADROS, Ronice (org.) **Estudos Surdos III.** Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.

SECRETARIA DE ORÇAMENTO FEDERAL – SOF. **Orçamentos da União.** 2016. Disponível em: <<http://www.orcamentofederal.gov.br/orcamentos-anuais/orcamento-2016/ploa/volumev.pdf>> Acesso em: 24 abr. 2017.

SENADO FEDERAL. **Senadores.** Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/3373>> Acesso em: 14 jul. 2017.

SILVA, Claudionir Borges da. **Cenário Armado, Objetos Situados:** o ensino de Geografia na Educação de Surdos. 2003. 254f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-

Graduação em Geografia, Instituto de Ciências e Pós Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____. Cultura Surda: território e territorialidades de resistência. In: **Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina**. Universidade de São Paulo. 20 a 26 de março de 2005. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10>> Acesso em: 20 set. 2015.

_____. **Corredores do Silêncio**: territórios e territorialidades de resistência da comunidade surda. 2014. 205f. Tese (Doutorado em Geografia). - Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Ciências e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SILVA, Vilmar. **A Luta dos Surdos pelo Direito a Educação e ao Trabalho**: Relato de uma Vivência Político-Pedagógica na Escola Técnica Federal de Santa Catarina. 2001. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2001.

_____. Educação Bilíngue: O Início de uma Nova Luta. In: **Vida e Educação** (Fortaleza), v. 22, p.37-39, 2008.

_____. **A política da diferença**: educadores intelectuais surdos em perspectiva. 2009. 175f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

_____. **A política da diferença**: educadores intelectuais surdos em perspectiva. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2011.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**: reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

SOUZA, Marcelo Lopes de. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná *et al.* (Orgs.). **Geografia: Conceitos e Temas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p.77-116.

_____. Da “Diferenciação de Áreas” à “Diferenciação Socioespacial”: a “Visão (apenas) de Sobrevôo” como uma Tradição Epistemológica e Metodológica Limitante. **Cidades**, v. 4, n. 6, p. 101-114, 2007. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/573/604>>. Acesso em: 31 de jul. de 2017

_____. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZOGOMATIC. Wordclouds. Disponível em: <<http://www.wordclouds.com/>>. Acesso em 11 jun. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A

MODELO DE ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Público-alvo: Pessoas que participaram na concepção e construção da instituição (IFSC: Câmpus Palhoça Bilíngue)

Prezado (a) senhor (a), esta entrevista é parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Geografia (bacharel) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), da discente Edimara Lúcia Rupolo, intitulado “A construção de territorialidade da comunidade surda no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Câmpus Palhoça Bilíngue”, sob orientação de Dra. Vera Lúcia Nehls Dias. Esta pesquisa tem como objetivo compreender a formação de territorialidade da comunidade surda no Instituto Federal: estudo de caso do IFSC Palhoça Bilíngue

Contato para esclarecimentos:

Edimara Lúcia Rupolo

edimara.rupolo@ifsc.edu.br

Fone: (48) 3341-9700/ (48) 9908 4084

Profa. Dra. Vera Lúcia Nehls Dias

veraludias@gmail.com

(48) 3664 8557/(48) 99157218

- 1) Como e quando surgiu o NEPEs?
- 2) Quem foram seus integrantes?
- 3) Quais eram os seus objetivos/anseios?
- 4) Como foi a trajetória da concepção de um câmpus bilíngue?
- 5) Que resistências ou dificuldades foram encontradas?
- 6) Que auxílios financeiros foram necessários? De onde vieram?

Termo de Assentimento

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “A construção da territorialidade da comunidade surda no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Câmpus Palhoça Bilíngue”.

Declaro que as pesquisadoras Vela Lúcia Nehls Dias (orientadora) e Edimara Lúcia Rupolo (discente) me explicaram todas as questões sobre o estudo que vai acontecer. Preenchimento de um questionário indagando a formação e percepções sobre territorialidade da comunidade surda no IFSC, Câmpus Palhoça Bilíngue.

Compreendi que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não.

A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa.

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura da criança/adolescente: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Ass. Pesquisador: _____

Dia/mês/ano: _____

APÊNDICE B

MODELO DE QUESTIONÁRIO

Questionário referente às percepções da comunidade (família, alunos e servidores)

Prezado (a) senhor (a), este questionário é parte do Trabalho de Conclusão do Curso de Geografia (bacharel) na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), da discente Edimara Lúcia Rupolo, intitulado “A construção de territorialidade da comunidade surda no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Câmpus Palhoça Bilíngue”, sob orientação de Dra. Vera Lúcia Nehls Dias. Esta pesquisa tem como objetivo compreender a formação de territorialidade da comunidade surda no Instituto Federal: estudo de caso do IFSC Palhoça Bilíngue.

Contato para esclarecimentos:

Edimara Lúcia Rupolo

edimara.rupolo@ifsc.edu.br

Fone: (48) 3341-9700/ (48) 9908 4084

Profa. Dra. Vera Lúcia Nehls Dias

veraludias@gmail.com

(48) 3664 8557/(48) 99157218

- 1) Na sua opinião, o que representa pra você o IFSC- Palhoça Bilíngue?
- 2) Como você se sente neste espaço?
- 3) Como você definiria este espaço?
- 4) Que razões te levaram a buscar o IFSC Palhoça Bilíngue?
- 5) Como você conheceu o IFSC Palhoça Bilíngue?
- 6) Que conflitos ou disputas você identifica neste espaço?
- 7) Em que projetos do IFSC Palhoça Bilíngue você se engajou e por quê?
- 8) Na sua opinião, qual a importância do IFSC Palhoça Bilíngue para a comunidade surda?
- 9) Depois de conhecer e vivenciar as atividades no IFSC Palhoça Bilíngue, quais as críticas que você faria ao instituto e por quê?

Termo de Assentimento

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “A construção da territorialidade da comunidade surda no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, Câmpus Palhoça Bilíngue”.

Declaro que as pesquisadoras Vela Lúcia Nehls Dias (orientadora) e Edimara Lúcia Rupolo (discente) me explicaram todas as questões sobre o estudo que vai acontecer. Preenchimento de um questionário indagando a formação e percepções sobre territorialidade da comunidade surda no IFSC, Câmpus Palhoça Bilíngue.

Compreendi que não sou obrigado(a) a participar da pesquisa, eu decido se quero participar ou não.

A pesquisadora me explicou também que o meu nome não aparecerá na pesquisa.

Dessa forma, concordo livremente em participar do estudo, sabendo que posso desistir a qualquer momento, se assim desejar.

Assinatura da criança/adolescente: _____

Assinatura dos pais/responsáveis: _____

Ass. Pesquisador: _____

Dia/mês/ano: _____

ANEXOS

ANEXO I

NOTA LEXICOLÓGICA

Câmpus, campus, campi?

Campus é um nome masculino, do latim «champ» que significa 'campo', 'plano', 'terreno', diferentemente de 'terreno cultivado ou cultivável' que tem origem em 'ager, agr(i)'. *Campus* entra no português pelo inglês, com a nova aceção de *área que compreende terreno e edifícios de uma universidade ou outra escola*.

Pelo inglês americano, essa nova aceção entra nas outras línguas modernas, entre o fim do século XVII e o início do XIX, referindo *campus universitário* com o significado de 'amplo espaço'.

E no português, o que empregar? **Campus**, nome masculino singular, decalcado do latim? Ou **câmpus**, com idêntica gramática, porém com o acento circunflexo no -o- fechado, indicativo de paroxítona terminada em -us, no mesmo modelo de *bônus*, *Vênus*, entre outras? E no plural, as mesmas formas com marca externa, como **os câmpus universitários** / **os campus universitários** ou **os campi universitários**?

Se tomarmos como base o inglês, de onde provém o novo significado do termo em discussão, veremos que, naquela língua, o singular se mantém como a origem latina, porém indica para o plural as formas *campuses* ou *campi* (cf. Webster's, 1961). Estas formas sinalizam liberdade no uso do plural contemporâneo, uma vez que o latim somente admite *campi*, por ser esse o nominativo plural de palavras da segunda declinação.

No Dicionário da Academia de Ciências de Lisboa (2001), está indicado o plural *campi* ou *campus*.

Nos nossos dicionários mais conhecidos, tanto o Aurélio da Língua Portuguesa (2004), quanto o Houaiss da Língua Portuguesa (2001) acentuam que a forma plural é *campi*, o que denota um cruzamento semântico e morfológico, em que a aceção é emprestada do inglês americano, mas a informação gramatical está ligada à origem latina.

E então, **Campus, câmpus ou campi?**

Em português, o uso do termo **câmpus** para o singular e para o plural está perfeitamente de acordo com os cânones da gramática moderna,

porque: i) a palavra já está incorporada ao vernáculo; ii) o acento (circunflexo) em *câmpus* está no mesmo paradigma de outras palavras terminadas em -us; no plural, *câmpus* mantém o mesmo modelo de vírus, bônus, cítrus/citros etc. com marca nos determinantes – os campus, os vírus, os bônus, os citros.

Portanto, a adoção da palavra **câmpus** para uso tanto no singular quanto o plural está conforme com o uso gramatical do português.

Profa. Dra. Enilde Faulstich
Departamento de Lingüística,
Português e Línguas Clássicas (LIP)
Instituto de Letras (IL)
Universidade de Brasília (UnB)

Professora e Pesquisadora de Língua Portuguesa e de Lingüística.
Coordenadora do Centro Lexterm (<http://www.lexterm.unb.br>) e
do Curso de Licenciatura em Letras-Libras

Referências bibliográficas

- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia de Ciências de Lisboa*. Lisboa, Ed. Verbo, 2001
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2001
- MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da Língua Portuguesa*. 2 ed., Lisboa, Editorial Confluência, 1967
- Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 3 ed. revista e atualizada, Curitiba, Positivo, 2004
- REY-DEBOVE, Josette (dir.) *Le Robert BRIO*. Paris, Ed. Le Robert, 2004
- SARAIVA, F. R. dos Santos. 10 ed. *Dicionário Latino-Português*. Rio de Janeiro/Belo Horizonte, Garnier, 1993
- Webster's Third New International Dictionary and Seven Language Dictionary*. Chicago, Britannica, 1961

ANEXO II



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 4º andar. 70047-900 – Brasília – DF
Telefone: (61) 2022 8581 e 8582. gabinete.setec@mec.gov.br

Ofício Circular nº 72 /2015/SETEC/MEC

Brasília, 07 de agosto de 2015.

Aos Dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica

Assunto: **Nota Informativa sobre a utilização da palavra Campus/Campi.**

Magníficos (as) Reitores (as),

1. Tendo em vista os inúmeros questionamentos e a pluralidade de aplicação dos vocábulos nos departamentos de comunicação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal formulou consulta junto à Academia Brasileira de Letras - ABL, sobre a devida utilização dos vocábulos *campus*, *campi* e *câmpus*.

2. Nesse contexto, e considerando os termos da Nota Informativa nº 155/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC, de 04 de agosto de 2015, da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal, anexa a este ofício, esta Secretaria recomenda que as instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica adotem o uso dos vocábulos *campus*, para utilização no singular, e *campi*, para utilização no plural, conforme entendimento da ABL.

Atenciosamente,


MARCELO MACHADO FERES
Secretário



Ministério da Educação
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
Coordenação-Geral de Planejamento e Gestão da Rede

NOTA INFORMATIVA Nº 155/2015/CGPG/DDR/SETEC/MEC

INTERESSADO: Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal

ASSUNTO: Utilização de vocábulo adequado para designação de área que compreende local uma instituição ou conjunto de instituições, de ensino ou de investigação científica ou tecnológica.

SUMÁRIO EXECUTIVO

1. Trata-se de apresentar teor da consulta formulada à Academia Brasileira de Letras (ABL) acerca do emprego dos vocábulos *campus*, *campi* x *câmpus* para designação de unidades que compõem as Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT).

ANÁLISE

2. Em setembro de 2011, por meio de correspondência eletrônica emitida pela assessoria de comunicação da Setec, cópia em anexo, informou-se aos departamentos de comunicação das instituições da RFEPCT que, de forma oficial, a SETEC/MEC passava a utilizar a grafia *câmpus*.

3. Depreende-se, dos argumentos apresentados, que o objetivo, à época, era a unificação da linha editorial entre os setores de comunicação social da Setec, do MEC e das instituições da Rede Federal. O comunicado apresentava, ainda, uma Nota Lexicológica emitida por uma professora da Universidade de Brasília, cite-se:

[...]

E no português, o que empregar? *Campus*, nome masculino singular, decalcado do latim? Ou *câmpus*, com idêntica gramática, porém com o acento circunflexo no –o– fechado, indicativo de paroxítona terminada em –us, no mesmo modelo de *bônus*, *Vênus*, entre outras? E no plural, as mesmas formas com marca externa, como os *câmpus universitários* / os *campus universitários* ou os *campi universitários*?

[...]

E então, *Campus*, *câmpus* ou *campi*?

Em português, o uso do termo *câmpus* para o singular e para o plural está perfeitamente de acordo com os cânones da gramática moderna, porque: i) a palavra já está incorporada ao vernáculo; ii) o acento (circunflexo) em *câmpus* está no mesmo paradigma de outras palavras terminadas em –us; no plural, *câmpus* mantém o mesmo modelo de *vírus*, *bônus*, *cítrus/cítrós* etc. com marca nos determinantes – os *campus*, os *vírus*, os *bônus*, os *cítrós*.

Portanto, a adoção da palavra *câmpus* para uso tanto no singular quanto o plural está conforme com o uso gramatical do português.

[...]

4. Ressalta-se que, até o presente momento é desconhecido ato 'oficial', por parte deste Ministério, referente à publicação da citada Nota.

5. Diante do paradoxo, dos inúmeros questionamentos e da pluralidade de aplicação dos vocábulos nos departamentos de comunicação das instituições da Rede Federal é que, a Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal da SETEC/MEC, por meio do Ofício nº 620/2015/DDR/SETEC/MEC, encaminhou à ABL consulta sobre a adoção dos vocábulos *campus*, *campi* x *câmpus*, em razão da longa discussão sobre o uso correto da forma, se a estrangeira, origem latina, ou do aportuguesamento da grafia.

6. Por sua vez, em resposta encaminhada pelo setor de Lexicologia e Lexicografia da ABL, em correspondência datada de 23 de julho de 2015, em anexo, se posiciona conforme abaixo:

7.

[...]

Diante do exposto, salvo melhor juízo, recomenda a Academia Brasileira de Letras a permanência do singular "*campus*" e do plural "*campi*" nos textos em que devam prevalecer estes vocábulos como integrantes de léxico de terminologia científica.

[...]

8. Nesse contexto, e considerando a competência da Academia Brasileira de Letras, esta Diretoria acolhe o posicionamento da ABL e recomenda que as instituições da RFEPCT passem a adotar o uso dos vocábulos *campus*, para utilização no singular, e *campi*, para utilização no plural.

CONCLUSÃO

9. Ante o exposto, sugere-se encaminhar a presente Nota Informativa ao Gabinete da SETEC, com a recomendação de enviá-la para as instituições da RFEPCT.

À Consideração superior.

Brasília, 04 de agosto de 2015.

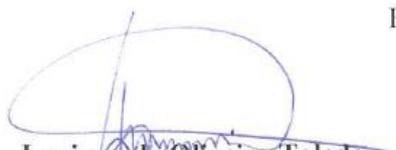


Nilton Nélio Cometti

Coordenador-Geral de Planejamento e Gestão da Rede Federal

De acordo.

Brasília, 04 de agosto de 2015.



Luciano de Oliveira Toledo

Diretor de Desenvolvimento da Rede Federal



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
 Esplanada dos Ministérios, Bloco L, 4º andar, sala 421
 Brasília – DF CEP: 70047-902
 (61) 2022 8635

Ofício nº 620 /2015/DDR/SETEC-MEC

Brasília, 18 de junho de 2015.

A Sua Excelência o Senhor
Geraldo Holanda Cavalcanti
 Presidente da Academia Brasileira de Letras - ABL
 Av. Presidente Wilson 203, Castelo
 CEP 20030-021 - Rio de Janeiro / RJ

Assunto: **Consulta sobre utilização dos vocábulos “câmpus, *campus* e *campi*”**

1. De forma recorrente temos recebido questionamentos a cerca da utilização do vocábulo “**câmpus**”, como forma ‘aportuguesada’ para designação de área que compreende terreno e edifícios de uma universidade ou escola. Sua utilização, tanto para o singular e para o plural, seria com a grafia - **o câmpus universitário / os câmpus universitários**.
2. Tradicionalmente, utilizam-se os termos em latim para designação das mesmas estruturas, sendo “*campus*”, para o uso no singular e “*campi*”, para designação no plural.
3. Nesse contexto, indagamos se a adoção da palavra “**câmpus**”, para uso tanto no singular, quanto no plural, está em acordo com o uso gramatical da Língua Portuguesa?
4. Em caso contrário, qual a grafia correta para a designação das unidades físicas que compõem uma universidade?
5. Desde já agradecemos a atenção dispensada e aguardamos resposta.

Atenciosamente,


NILVA CELESTINA DO CARMO
 Diretora de Desenvolvimento da Rede - Substituta



ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS

Setor de Lexicologia e Lexicografia

Rio de Janeiro, 23 de julho de 2015.

De: Acadêmico Evanildo Cavalcante Bechara
Academia Brasileira de Letras

Para: Nilva Celestina do Carmo

Diretora do Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional Tecnológica,
Substituta

Assunto: Consulta sobre a utilização dos vocábulos “câmpus”, *campus* e *campi*

Enviada a este Setor de Lexicologia e Lexicografia da ABL pelo Presidente Geraldo Holanda Cavalcanti consulta sobre a utilização dos vocábulos “câmpus”, *campus* e *campi*, “para designação de área que compreende terreno e edifícios de uma universidade”, cabe-nos informar o que se segue:

Em desfavor da grafia “câmpus”, na aludida acepção e emprego, cabem os seguintes argumentos:

- a) o afastamento do vocábulo assim grafado da área da nomenclatura usada nas instituições universitárias em vez dos tradicionais *campus* e *campi*;
- b) a falta de distinção morfológica interna da forma “câmpus”, aplicada ao singular e ao plural, distinção que apresenta o par *campus* / *campi*;
- c) a analogia de “câmpus” com formas do tipo “bônus” e “ônus” para considerar o aportuguesamento de “câmpus” melhor do que a permanência dos latinismos *campus* / *campi* no léxico de uma instituição naturalmente repleta de latinismos (*honoris causa*, *caput*, *ipsis litteris*, *ad referendum*, *idem*, *ibidem*, *opus*, etc.) revela sua fragilidade como razão histórica, além de não levar em conta o léxico primário como distinto do léxico da nomenclatura terminológica.
- d) as razões anteriores têm impedido a aceitação, o emprego e a divulgação da forma “câmpus” nos órgãos da imprensa e na literatura técnica, bem como na lição dos nossos melhores dicionários.

Diante do exposto, salvo melhor juízo, recomenda a Academia Brasileira de Letras a permanência do singular “*campus*” e do plural “*campi*” nos textos em que devam prevalecer estes vocábulos como integrantes de léxico de terminologia científica.

Muito atentiosamente,

Evanildo Bechara

Setor de Lexicologia e Lexicografia da ABL

Av. Presidente Wilson, 203, Castelo, Rio de Janeiro - RJ CEP: 20030-021
Tel.: (21) 3974-2507 | (21) 3974-2549 | (21) 3974-2585
www.academia.org.br | academia@academia.org.br

