

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: ENTRE EXCLUSÕES E NORMALIZAÇÕES

INCLUSIVE EDUCATION, EDUCATIONAL POLICIES AND DEAF EDUCATION: BETWEEN EXCLUSIONS AND NORMALIZATIONS

EDUCACIÓN INCLUSIVA, POLÍTICAS EDUCATIVAS Y EDUCACIÓN PARA SORDOS: ENTRE EXCLUSIONES Y NORMALIZACIONES

Adriana Alves Novais Souza¹
Rita de Cásia Santos Souza²

Resumo: O objetivo deste trabalho é discutir as consequências das políticas educacionais inclusivas no país, a fim de compreender seus efeitos no processo de aprendizagem e nos direitos dos estudantes surdos. As reflexões apontam para mecanismos de poder que mascaram exclusões e descasos em relação a esses estudantes, contribuindo ora para silenciar a busca por direitos da comunidade ora para desrespeitar o direito à aprendizagem com equidade, já que o princípio inclusivo não atende suas necessidades bilíngues. Trata-se de um estudo bibliográfico (GIL, 2008), que se baseia em teóricos críticos da surdez como Lulkin (2016), Skliar (2016; 2006), Lopes (2016; 2011), dentre outros. As discussões apontam como proposta a construção de um currículo inclusivo e de políticas efetivas que contem com a participação da comunidade surda, o que requer repensar os olhares sobre a surdez e sobre as relações estabelecidas na escola, promovendo e fortalecendo as relações surdo-ouvinte.

Palavras-chave: Currículo. Educação de surdos. Políticas educacionais inclusivas.

Abstract: The aim of this paper is to discuss the consequences of inclusive educational policies in the country, in order to understand their effects on the learning process and on the rights of deaf students. The reflections point to mechanisms of power that mask exclusions and neglect in relation to these students, contributing sometimes to silence the search for community rights and sometimes to disrespect the right to learning with equity, since the inclusive principle does not meet their bilingual needs. This is a bibliographic

¹ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Mediadora do Grupo de Trabalho Educação de surdos no Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologias Assistivas - Núpita/ CNPq/UFS e do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação e Contemporaneidade-EDUCON/CNPq/UFS. Professora de Educação Básica da rede estadual de Sergipe. <https://orcid.org/0000-0002-8889-8809>. E-mail: dria.novais.souza@gmail.com

² Pós-doutorado (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009). Professora aposentada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Pesquisadora do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NUPITA/UFS), Educon/UFS. <https://orcid.org/0000-0003-0476-4414>. E-mail: ritacsouzaa@yahoo.com.br

(GIL, 2008), which is based on critical deaf theorists such as Lulkin (2016), Skliar (2016; 2006), Lopes (2016; 2011), among others. The discussions point to a proposal to build an inclusive curriculum and effective policies that count on the participation of the deaf community, which requires rethinking the views on deafness and the relationships established at school, promoting and strengthening deaf-listener relationships. Abstract, between 150 and 250 words, must contain concise information about the article.

Keywords: Curriculum. Deaf education. Inclusive educational policies.

Resumen: El objetivo de este trabajo es discutir las consecuencias de las políticas educativas inclusivas en el país, con el fin de comprender sus efectos en el proceso de aprendizaje y en los derechos de los estudiantes sordos. Las reflexiones apuntan a mecanismos de poder que enmascaran las exclusiones y el desamparo en relación a estos estudiantes, contribuyendo en ocasiones a silenciar la búsqueda de derechos comunitarios y en ocasiones a faltar al respeto al derecho a aprender con equidad, ya que el principio inclusivo no atiende sus necesidades bilingües. Trata-se de um estudo bibliográfico (GIL, 2008), que se baseia em teóricos críticos da surdez como Lulkin (2016), Skliar (2016; 2006), Lopes (2016; 2011), entre otros. Las discusiones apuntan a una propuesta para construir un currículo inclusivo y políticas efectivas que cuenten con la participación de la comunidad sorda, lo que requiere repensar las visiones sobre la sordera y las relaciones que se establecen en la escuela, promoviendo y fortaleciendo las relaciones sordo oyentes.

Palabras clave: Currículum. Educación para sordos. Políticas educativas inclusivas.

Introdução

As políticas e legislações relativas aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil são fruto de movimentos mundiais de globalização iniciados na década de 80 e que repercutiram diretamente na educação nacional. A iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) de instituir 1981 como o Ano e a Década da Pessoa Deficiente deu início a uma série de medidas, veiculadas globalmente através dos meios comunicacionais de massa, em que se buscava sensibilizar a sociedade acerca da igualdade de direitos, da necessidade de integração desses indivíduos e da necessidade de adequação de todos às diferenças individuais (BRASIL, 1981).

Da Constituição de 1988 à mais recente Política Nacional da Educação Especial, de 2020, documento que levantou discussões no campo da educação inclusiva no país por seu caráter segregacionista, o cenário relacionado à perspectiva inclusiva com equidade dos estudantes com deficiência tem passado por avanços e retrocessos, especialmente no que diz respeito aos estudantes surdos, uma vez que sua permanência com sucesso nas escolas regulares na perspectiva inclusiva diz respeito à compreensão da perspectiva cultural da surdez, o que tem levado à exclusão de muitos desses estudantes nesse processo.

Tal problemática está situada na ausência de articulação entre a inclusão como princípio da participação de todos com equidade, o que, para esse alunado, significa acessibilidade linguística e promoção de políticas de educação bilíngue no currículo da educação básica. Não se verifica, na construção curricular nacional, uma participação da comunidade surda na articulação de propostas que orientem a disseminação da Libras como disciplina curricular, que marquem a presença do estudante surdo nas escolas regulares na perspectiva inclusiva, que lhes garantam possibilidades de aprendizagem.

Pensando nesses aspectos, esse texto visa discutir, a partir de um estudo bibliográfico (GIL, 2008), as políticas de inclusão em seus aspectos curriculares, no que diz respeito ao atendimento dos direitos dos estudantes surdos. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado. Assim, o texto está pautado na análise das políticas de fomento à inclusão educacional das pessoas com deficiência, especialmente articuladas aqui às pessoas surdas, apoiada em autores que tratam da surdez, tais como Skliar (2016), Lulkin (2016), Lopes (2016; 2012), dentre outros.

Propomos, portanto, um olhar mais atento no que tange à inclusão que tem sido posta para os alunos surdos, para não incorrerem num processo de invisibilidade desses estudantes, historicamente relegados e inferiorizados em oposição aos ouvintes. Para isso, é preciso estar atento às questões de poder que determinam que tipo de conhecimento deve ser selecionado e para qual tipo de humano se deseja, pois, nesse processo, privilegiar determinado tipo de sujeito em detrimento de outro é operação de poder.

Breve histórico das políticas de inclusão no país

A celebração da diversidade se transformou em uma “febre” nos idos dos anos 1990, fomentada por discursos de direito à igualdade e à equidade de condições, através de promessas e projetos no intuito de incluir aqueles grupos historicamente excluídos e assim manter em equilíbrio a economia e estabilidade do modelo neoliberal (WALSH, 2009, p. 16). Essa proposta multicultural, afirma Silva (2010), em que se propõe “incluir” os anteriormente excluídos da sociedade globalizada, no fundo, mascara o desejo de esvaziar o campo da diferença e mitigar sua força e agenciamento.

No Brasil, partindo da Constituição Federal, foram diversos os documentos norteadores de políticas públicas relativas à inclusão de pessoas com deficiência,

sancionados como respostas ao que ficou acordado no Fórum Mundial de Educação para Todos, ocorrido em Jomtien, Tailândia, em 1990 e seguindo as diretrizes da Declaração de Salamanca, ocorrida em 1994, que institui o direito de toda e qualquer criança à escolarização, com equidade.

A primeira versão de uma política voltada para educação especial surgiu em 1994, com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), com orientações para um processo de integração dos alunos que possuíssem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 2008). O documento estabelecia um padrão ainda normalizador, já que o aluno é que deveria demonstrar capacidade de se adaptar às condições escolares, o que significou manutenção das práticas docentes voltadas para um padrão de aluno “dito normal”, em que se destacavam as suas limitações e não as potencialidades.

Com a promulgação da LDB/96, esse quadro é finalmente revisto, com a determinação de que os sistemas de ensino é que deveriam se adequar ao aluno com necessidades especiais, a partir de então. Em 2004, criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECADI, com o objetivo de estabelecer relações entre o conteúdo da educação “comum” e a parte diversificada de ações afirmativas para grupos específicos, pautadas nas diferenças e na diversidade. Todavia, afirmam Rodrigues e Abramowicz (2013), essas ações apenas obedeciam a diretrizes pré-formatadas e direcionadas para a modalidade de ensino e não mediante um levantamento das necessidades e a partir de uma construção coletiva entre representantes dos diversos segmentos.

Atender a diversidade, a alfabetização e a formação continuada necessitaria de uma força-tarefa e de um grande orçamento para dar conta de todas as políticas e projetos da pasta, mas não foi o que ocorreu; embora tenha aumentado o gasto na primeira década de sua atuação, não obteve apoio na mesma medida do Ministério da Educação nos últimos anos, sendo extinta no início do atual governo. Um de seus êxitos, porém, diz respeito à garantia de bolsas para a diversidade nas universidades.

Em janeiro de 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), resultado da ação de um grupo formado por pessoas ligadas ao campo da educação especial e que visa orientar as ações das políticas públicas nacionais, afinadas com as declarações mundiais. A política considera a

educação inclusiva um paradigma “fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2008), valores a serem buscados por todos os envolvidos na questão inclusiva.

Todavia, embora a inclusão tenha por princípio a universalidade do ser humano, independentemente de suas distinções, é preciso considerar que seu imperativo mascara intencionalidades, nos “faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido” (WALSH, 2009, p. 16), ou seja, já não se precisa mais lutar por garantias de direitos, pois já foram contemplados com as propostas, programas, ações e legislações que autorizam a inclusão de alunos com deficiência na escola.

Estabelecidas as propostas de inclusão de surdos em escolas regulares, a partir das políticas de educação inclusiva, é fundamental questionarmos o que de fato mudou, no sentido de promover aprendizagem e participação efetiva, com equidade, para esses estudantes e, mais além, para a promoção da autonomia e sua inserção no debate educacional do país, quebrando o tradicional binarismo surdo/ouvinte.

Políticas educacionais de legitimação da libras: atendimento à agenda de luta ou estratégia de governo?

É ilusória a tentativa de compreender o contexto das representações e imaginários sobre os surdos e a surdez sem situar a questão em uma dinâmica ideológica de exclusão maior, que busca homogeneizar uma sociedade formada pela diversidade (THOMA, 2016, p. 135).

Historicamente, a pessoa surda sempre ocupou uma posição subalterna em relação ao ouvinte, cujo padrão, hegemônico, instituiu-se como modelo de normalidade para melhor controle de tudo que está fora dela. Questionar sobre quem fala, para quem e sob quais condições é fundamental no debate sobre a diferença (LULKIN, 2016), pois exige uma reflexão sobre o eu que fala a um outro que o escuta ou que se cala para ouvi-lo.

Por muito tempo, os surdos estiveram à margem da sociedade, sendo discriminado pela ausência de uma língua e por sinalizar. A valorização da língua (da oral, diga-se de passagem) como identidade de um povo, típica do período pós-Iluminismo, levou à

proibição do uso de sinais por uma maioria ouvinte que considerava a surdez uma doença, passível de cura, o que levou à segregação, inferiorização e reclusão de muitos surdos.

Somente após a legitimação da língua de sinais, na década de 1970, mediante pesquisas de Willian Stokoe (2005), é que o discurso da diferença cultural surda se fortaleceu e fomentou a busca por lugares de referência onde seria possível construir um espaço seguro, forte e sustentável por meio de cumplicidade e amizade, como as comunidades. Para o surdo, o contato e a busca por representatividade através de outros sujeitos surdos é preponderante para a formação de sua identidade; é no contato com seus semelhantes que o sentido de comunidade surge, por isso, durante toda a história surda, muitas foram as tentativas de desagregação e esfacelamento promovidas por aqueles que acreditavam poder “curar” a surdez e, para isso, o combate à língua de sinais sempre foi o primeiro passo. Os agrupamentos familiares de surdos, até então operando na clandestinidade e em pequeno número, foram se fortalecendo e surgiram as comunidades “como um dos espaços mais produtivos para que a surdez fosse pensada a partir de bases culturais e históricas” (LOPES, 2011, p. 72).

Enquanto espaço de luta política, a comunidade surda tornou-se, para seus membros, o lugar de se argumentar sobre surdez, sobre diferença, sobre direitos e possibilidades em favor do reconhecimento de uma diferença “comunalizada” (LOPES, 2011, P. 73), especialmente voltada a fortalecer e proteger seus membros contra os “de fora” e de políticas feitas sem a participação de surdos e conforme a visão de uma hegemonia ouvinte. Essa percepção levou muitas comunidades e associações de surdos a um estado de alerta constante, repleto de tensionamentos e reivindicações pelo direito a uma língua própria, ao reconhecimento da surdez, ao direito de surdos das novas gerações terem acesso à escola e de serem respeitados em sua diferença no aprender, de que possam se reunir em associações de surdos, de que as famílias de surdos sejam orientadas a garantir, desde cedo, seu contato com outros surdos e o aprendizado da Libras, do direito a intérpretes em órgãos públicos sempre que se faça necessário.

Embora o ensino da língua de sinais no Brasil date de 1857, com a fundação do então Imperial Instituto de Surdos-mudos, hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES, somente em 2002 a Libras foi reconhecida como língua oficial da comunidade surda, mediante a Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002), que determinou ao poder público instituir formas de difusão e garantia de direitos de acessibilidade às pessoas surdas. A Lei foi regulamentada, três anos após, através do Decreto 5.626/2005, que dispôs sobre a

promoção, oferta, formação, ensino e atribuições dos profissionais envolvidos na educação de surdos, estabelecendo uma série de mudanças nos currículos de instituições escolares e de formação docente em todo o país.

Com a conquista da Lei da Libras, sem dúvida uma das maiores conquistas do povo surdo brasileiro, muita esperança surgiu no cenário da surdez; todavia, dois pontos merecem atenção: a determinação de que as Instituições de Ensino Superior instituíssem a disciplina Libras em todos os cursos de licenciaturas e no de Fonoaudiologia, e o parágrafo em que se destaca que Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

Desde que a disciplina de Libras tornou-se obrigatória nas Universidades - e segundo o Decreto - deve ser preferencialmente ministrada por professores surdos, o que ainda não ocorre, a perspectiva era a de que todos os futuros docentes estariam mais aptos a receber alunos surdos nas escolas e que dessa forma a comunicação surdo/ouvinte seria uma realidade mais próxima, garantindo a interação e o bilinguismo nas escolas. Contudo, a carga horária de uma disciplina é insuficiente para a compreensão e conversação em Libras.

Revela-se, com essa prerrogativa, uma estratégia que em nada favoreceu a aprendizagem dos surdos, já que se criou a expectativa, por parte da sociedade ouvinte, de que o surdo já não mais precisaria de escolas de ensino da Libras para surdos. Afinal, se a escola comum conta com professores capacitados para atendê-los, graças à disciplina de 60 horas cursada na licenciatura, por que motivo iria o poder público continuar investindo em escolas especiais de surdos, muitos devem pensar. E reduzem-se verbas para a manutenção de estabelecimentos de ensino de Libras para surdos. De acordo com Lopes (2011, p. 81), os surdos, que por tanto tempo “reivindicaram espaços específicos em que profissionais soubessem a língua de sinais para que pudessem se comunicar com os alunos, estão sendo tomados pela própria invenção”. Uma vez atendida aos olhos da população e com o aval das associações de surdos e de especialistas suas principais necessidades, desmontam-se as escolas especiais de surdos, locais privilegiados para o diálogo das comunidades surdas.

Assim, a partir das políticas de inclusão, produziu-se como verdade que as necessidades reivindicadas pelos surdos foram atendidas e, como consequência e efeito dessa verdade, ocorreu a descentralização das comunidades e enfraquecimento dos

movimentos de luta por direitos e um grave prejuízo ao aprendizado de Libras da criança surda, que acaba perdendo a referência do adulto surdo no ensino da língua de sinais.

Em Sergipe já se tem colhido o efeito dessa verdade: a Associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo (APADA), após 25 anos dedicados ao ensino de surdos no estado, teve suas portas fechadas em 2017, por falta de recursos. O Instituto Pedagógico de Apoio à Educação de Surdos de Sergipe (IPAESE), única escola de surdos em Sergipe, passa por problemas semelhantes e, atualmente, sobrevive da cobrança de mensalidade de seus estudantes, limitando o acesso de muitos surdos que não podem pagar e que têm por única alternativa as escolas comuns.

O segundo ponto da Lei trata da obrigatoriedade da Língua Portuguesa na modalidade escrita a ser desenvolvida, paralelamente, com o ensino da Libras, primeira língua do aluno surdo. Antes de mais nada é um mito pensar que o surdo, por conseguir enxergar, consegue ler qualquer texto escrito como um ouvinte. Ele precisa aprender a língua do país como uma segunda adicional, o que requer sistematização do ensino e é nas escolas regulares que isso deveria ocorrer, conforme o Decreto 5.626/2005 (BRASIL, 2005). Todavia, o processo exige professores bilíngues que entendam do processo de ensino de Língua Portuguesa como língua adicional e que esse processo se dê a partir da primeira língua do aluno surdo. Como não existem profissionais em todas as escolas, como garantir o aprendizado da língua adicional, quando não há garantias sequer de aprendizado da Libras.

Sinalizar em uma língua e escrever em outra é um processo mental totalmente diverso e complexo e que foge do modelo neurolinguístico ao qual estamos habituados. Quando a Lei determina que Libras não substitui a Língua Portuguesa na modalidade escrita, está construindo uma deficiência, atribuindo um padrão muito desafiante ao surdo neurosensorial, que nunca escutou em sua vida e que não possui nenhuma memória sonora. Como ele poderá concorrer em igualdade de condições com um ouvinte, especialmente em avaliações e concursos? Dessa maneira, a política segue fortalecendo e perpetuando os binarismos na relação surdo/ouvinte, o discurso pedagógico da deficiência surda e um modo de ser que desqualifica a participação da criança surda, conforme Lulkin aponta:

O uso da modalidade ‘normal’ da língua social para a educação escolar, isto é, fala e escrita, também serve ao processo de avaliação daquilo e daquele que é ensinado. Portanto, submete o aluno surdo a um procedimento

historicamente constituído, como a única e verdadeira metodologia adequada ao processo de ensino e aprendizagem desse sujeito deficiente sensorial. A condição de um sujeito inferior cultural ratifica-se por meio da avaliação do seu conhecimento, centrada numa modalidade de comunicação em que o aluno é menos hábil, justamente onde reside o obstáculo físico (LULKIN, 2016, p. 42).

Infelizmente, desde a infância, seja nos lares, seja na escola, a criança surda é, na maioria das vezes, ignorada, ela não é contatada espontaneamente por outras crianças nas brincadeiras, não é estimulada a participar das conversações cotidianas pelos familiares, tudo por não se adequar às normas “que situam as capacidades e o ‘ser’ da criança em um espaço localizado fora da razão” (POPKEWITZ, 2001, p. 26). É a construção da própria deficiência a partir da normalização que separa e compara surdos a ouvintes mediante práticas linguísticas.

Na escola comum, onde geralmente o aluno surdo não encontra outros surdos ou encontra poucos, a incompatibilidade da língua o transforma num “outro”, no “deficiente”, naquele a quem a inclusão não dá conta. Se na escola, lugar “comum” de aprendizagem, a cultura dominante é a ouvinte, a cultura surda silencia, reforçando que a inclusão é um “conceito bonito e desejável, na prática, ainda funciona como exclusão. Exclusão da comunicação, exclusão da real participação” (RANGEL; STUMPF, 2012, p. 119). Por que isso acontece, se em seu conteúdo o Decreto 5.626/2005 traz propostas e determinações que garantiriam, de forma equitativa, o ensino de surdos em escolas comuns? Vejamos:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na Língua de Sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua [...]. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p 17).

Na prática, não há aprendizagem da Libras por parte de professores e estudantes, o que limita a comunicação do aluno surdo, como também não se verificam mudanças nas práticas pedagógicas que levem em consideração a presença do aluno surdo na sala de aula, conforme preconiza a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015). Diante disso, o sistema público não tem conseguido alcançar os objetivos propostos no Decreto e, em contrapartida, tem-se um sistema que exclui, “cego àquilo que acontece lá fora”, incapaz de garantir eficácia e que “se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora” (SKLIAR, 2006, p. 28).

Na escola, as dificuldades seriam minimizadas se houvesse a garantia do que preconiza o Decreto 5.626/2005, com a obrigatoriedade da presença de professores bilíngues, intérpretes e instrutores surdos, mas não apenas isso. Falta formação, falta um método que estimule a produção do surdo “sobre sua própria história e suas ideias, conhecendo que a eles não têm sido oferecidas suficientes oportunidades de expressarem-se a respeito de assuntos que lhes dizem respeito, penso que é de grande interesse destacar ‘textos argumentativos’ dos surdos” (SÁ, 2016, p. 177).

As ‘vozes’ dos surdos, suas resistências e conflitos frente à educação e ao tratamento social que lhes têm sido dispensado são frequentemente silenciados ou ignorados por discursos opressores, fato justificável pela necessidade de manter quem está e pretende permanecer no poder (THOMA, 2016, p. 134).

Essa é a realidade de muitos alunos surdos em escolas comuns: sem garantia de direitos de aprender dentro de seu modelo cognitivo, sem contar, muitas vezes, sequer com a presença do tradutor/intérprete de Libras, sem aprendizagem sistemática da Língua Portuguesa como língua adicional, mas sendo cobrado nas avaliações em níveis equivalentes a um aluno ouvinte e falante dela, dentre outros. Isso ocorre porque na escola comum existem aspectos políticos e sociais que evidenciam relações de poderes desiguais, despreparo docente para o trabalho em sala de aula com o aluno surdo, dificuldade ou inexistência de reflexões sobre a prática pedagógica, sobre as teorias curriculares, a produção de sujeitos e para qual tipo de sociedade (LOPES, 2016).

A lógica da normalização é ainda mais perversa quando condiciona o sucesso ou fracasso do aluno surdo à sua responsabilidade em se integrar e adaptar à escola e aos padrões sociais ouvintistas. Thoma (2016, p. 126) evidencia isso ao apontar que “caso ele não consiga se integrar à sociedade majoritária dos denominados ouvintes, ‘a culpa é sua’,

pois ele quem fracassa ao não conseguir ser como os demais e não dessa mesma sociedade, pretensamente democrática, que lhe deu chances de recuperação”, postura que responsabiliza os surdos pelo próprio fracasso escolar. É preciso construir condições distintas para a educação e inclusão social, tornando visíveis as regras através das quais a diferença e a diversidade são normalizadas (POPKEWITZ, 2001).

Diante das dificuldades enfrentadas pelos estudantes surdos nas escolas regulares inclusivas, não nos surpreendemos com a medida adotada pelo Decreto nº 10.502/2020, que instituiu a “nova” Política Nacional de Educação Especial, que defendeu a segregação de estudantes com deficiência em escolas especializadas apoiada na Lei da Libras, que aponta para o direito linguístico garantido e em evidências científicas que comprovam que os surdos aprendem melhor a partir do bilinguismo, no que estão corretos. Muitos surdos chegam à escola privados de linguagem, o que reforça a necessidade de aprendizado da Libras o mais cedo possível na fase escolar.

Baseado nas pesquisas de Capovilla, que analisaram as situações de alfabetização de cerca de 9.200 estudantes surdos e concluíram que os melhores resultados foram obtidos em escolas bilíngues, o Decreto aponta para um caminho outro, que tira de si a responsabilização, mas não explica o motivo pelo qual as escolas regulares não promoveram bons resultados. Há um silenciamento acerca das causas, que claramente apontam para um processo realizado sem planejamento, sem conhecimento dos aspectos da surdez e sem a participação efetiva da comunidade surda. Talvez, se esse levantamento fosse feito antes, muitas escolas bilíngues não tivessem fechado suas portas e muitos estudantes surdos não estivessem em situação de privação linguística.

“Classes bilíngues devem ser implementadas em escolas regulares inclusivas onde as escolas bilíngues não forem possíveis” (BRASIL, 2020, p. 44). Não podemos deixar de questionar: haverá investimento em escolas especializadas bilíngues quando durante quase quinze anos do decreto que regulamenta a Lei não houve sequer menção aos professores bilíngues na carreira do Magistério da educação básica ou na instituição de intérpretes de Libras nas escolas da rede pública ou, ainda, à instituição da Libras como disciplina curricular? Com essa promessa, apagam-se anos de descaso? Sob o discurso de que “quando os educandos não se beneficiarem dos processos educacionais nas escolas regulares inclusivas” (BRASIL, 2020, p. 36-37), deve-se assegurar a aprendizagem em escolas bilíngues de surdos ou nas escolas especializadas, o Estado lança dúvidas e

responsabiliza as escolas por esse fracasso, sem reconhecer que não são as escolas autônomas o suficiente para garantir a contratação de profissionais para seu quadro.

Transposição de barreiras na inclusão do aluno surdo: a construção de um currículo inclusivo potente

Será possível construir um currículo que subverta o padronizado, que construa condições de possibilidades na ótica do aluno surdo?

Através do currículo, historicamente situado, são promovidas formas de controle sobre o sujeito, moldando-o a fim de atingir o tipo de sujeito que se pretende: dócil, alienado e útil aos interesses do Estado (SILVA, 2010). Isso porque através de seu discurso ele autoriza ou desautoriza, legitima ou não, inclui ou exclui, e, nessa relação, produz sujeitos particulares, interpelados por ele. Para Silva, currículo vai além da construção do conhecimento, é construção do próprio sujeito. Pensar a relação dos surdos com a escola, com o aprender e com o saber não pode partir daquilo que o ouvinte pensa sobre, mas, de acordo com Walsh (2009), precisa ser “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (idem, p. 21).

Não se trata de limitar ou transpor o currículo das escolas de surdos; não se pode caminhar muito mantendo os velhos maniqueísmos, embora seja mesmo uma difícil tarefa conseguir estreitar séculos de afastamento. É interessante o que nos propõe Popkewitz (2001) ao enxergar inclusão e exclusão como um duplo, sendo cada um uma contraparte do outro. Isso porque nenhum princípio é totalmente inclusivo, mas baseado em princípios que separam e diferenciam aqueles que pertencem.

Skliar (2016) exemplifica com relatos de surdos que, ao ilustrarem fatos de sua trajetória educacional passada, associam-nos à sensação de se sentirem excluídos, estrangeiros, exilados, forasteiros. São tantas experiências frustrantes e constrangedoras e tantos termos classificatórios para se referirem a eles, que os sujeitos terminaram por se convencer de sua posição de inferioridade frente ao ouvinte (LOPES, 2011). Essa classificação é muito perigosa, afirma Popkewitz (2001), pois se insere num discurso normalizador das qualidades do sujeito percebido como diferente. A educação no paradigma ouvinte produziu verdades prejudiciais aos alunos surdos (PERLIN, 2016), as quais, aliadas a práticas de dominação pela violência e pelo poder marcaram profundamente sentimentos de opressão na alma surda. As normalizações estão tão

profundamente enraizadas na rotina das práticas que se tornam invisíveis, afirma Popkewitz (2001).

É preciso reordenar e reconstruir uma história dos surdos sobre sua escolarização em que eles participem, conscientemente, das lutas, dos movimentos, das construções coletivas e sociais para desvelar os silenciamentos, os discursos que fabricam uma verdade ou uma deficiência sobre o surdo, bem como suas manifestações de resistência, as lutas, os saberes e experiências de vida. “Reconstruir essa história é uma nova experiência de liberdade, a partir da qual se torna possível aos surdos imaginarem outras representações para narrarem a própria história do que significa ser surdo” (SKLIAR, 2016, p. 30).

Com essa perspectiva é que se deve pensar o currículo como caminho para a inclusão. Numa proposta que foque nas construções do currículo, é preciso estar atento às questões de poder que determinam que tipo de conhecimento deve ser selecionado e para qual tipo de humano se deseja, pois nesse processo privilegiar determinado tipo de sujeito em detrimento de outro é operação de poder (SILVA, 2010).

Um currículo nesse formato exige um repensar sobre “nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em nossas tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas” (LOPES, 2011, p. 86), ele se constrói na possibilidade cotidiana, é acontecimento em meio às relações estabelecidas no espaço escolar e que podem envolver os sujeitos, promovendo devires outros que fortalecerão as relações surdo-ouvinte, que podem dissolver os binarismos construídos historicamente, propiciando que cada indivíduo seja e esteja sujeito ao outro e a si de formas específicas.

Lopes (2011) alerta para o fato de que as discussões na graduação voltadas para aspectos da cultura, diferença e língua surda foram pensadas como conteúdo mínimo para pensar as questões da surdez e educação. Todavia, esse mínimo tem tomado grandes proporções, fugindo ao controle e sustentando a dificuldade para que escolas de surdos sejam mantidas e /ou criadas, por questões econômicas e de normalização. Nessa lógica, Sá (2016) pondera:

Considerando que o exercício da argumentação é sempre regulado pelos que detém o poder, entende-se porque os surdos, como minoria historicamente oprimida, não tiveram (e ainda não têm) devidamente considerados seus argumentos em favor da abordagem educacional que atende a seus interesses. [...] Os surdos não têm sido ‘oficialmente’ chamados a apresentarem seus argumentos, mas isso não impede que tenham um projeto surdo para a surdez, e é esse projeto que nós, educadores ouvintes, precisamos conhecer para

solidariamente trabalharmos na direção de uma educação significativa (SÁ, 2016, p. 178).

Uma escola inclusiva é, antes de tudo, um lugar em que não se deve falar de tolerar o diferente, conforme afirma Tomaz Tadeu da Silva (2010), pois as diferenças estão sendo constantemente produzidas e reproduzidas através de relações de poder e é nestas que se deve focar. Para o autor, um currículo nessa concepção deve partir da análise de como são produzidas essas relações de desigualdade, estando a diferença sempre em questão. A potencialidade de um currículo inclusivo, de fato, precisa discutir a diferença em todas as disciplinas e não apenas em datas específicas; ele precisa ser pensado, articulado, desenvolvido, experienciado.

Considerações Finais

Neste trabalho, objetivamos discutir as consequências das políticas educacionais inclusivas no país, a fim de compreender seus efeitos no processo de aprendizagem e nos direitos dos estudantes surdos. As reflexões foram pautadas numa lógica que aponta para mecanismos de poder que disciplinam os sujeitos surdos de diferentes formas, tanto física quanto psicologicamente, através da forma como algumas das políticas impostas têm reverberado, contribuindo para coibir a busca por direitos da comunidade, como a garantia de aprendizado da língua de sinais com outros surdos em escolas para surdos, bem como o processo pouco democrático que exige o domínio da Língua Portuguesa na modalidade escrita quando as escolas regulares não possuem as condições de oferecer um efetivo aprendizado da língua adicional; muitas sequer contam com intérpretes de Libras.

A inclusão que defendemos tem por princípio a participação de todos com equidade, o que não deve se limitar à presença do aluno na escola sem que sejam garantidas as possibilidades de aprendizagem de acordo com as suas especificidades. A inclusão, como está posta na atualidade para os surdos não se apresenta como um modelo, já que a voz da comunidade surda não se fez ouvir no processo. É nas escolas que o currículo se faz e se concretiza, em potencialidades e possibilidades e não nos gabinetes onde debatem grupos de profissionais da educação que pouco vivenciaram das realidades do chão escolar. Se o currículo pensado para a inclusão de alunos surdos não oferecer condições para que ele aprenda e se desenvolva em condições e com equidade, continuará prevalecendo a exclusão, a invisibilidade, a opressão.

Com isso, não defendemos o fim das escolas inclusivas. Acreditamos numa inclusão de todos em que todos aprendam juntos, no princípio da universalidade que considera a diferença como potência, nas possibilidades que advém das relações comuns, sem binarismos, sem normalização. Todavia, defendemos que, ao invés de segregar, como o proposto na infame PNEE/2020, que sejam envidados esforços para garantir as condições linguísticas, culturais e sociais desse alunado nos modelos inclusivos das escolas regulares.

O que se propõe é a construção de um currículo inclusivo como passo fundamental na construção das políticas da surdez e que, portanto, deve operar com a participação da comunidade surda. Pensar esse currículo exige repensar os olhares sobre a surdez, sobre as pedagogias corretivas e sobre as condições de possibilidades dessa perspectiva que envolvem as relações estabelecidas na escola, provocando interações e devires, fortalecendo ou promovendo relações surdo-ouvinte.

O que fica muito evidente nos discursos pautados na multiculturalidade é a aceitação, o respeito à diversidade na escola. Enquanto houver construção desse discurso, a inclusão nunca tomará forma, porque é preciso viver a inclusão, é preciso enxergar pessoas com deficiência não mais como o “outro”, como um corpo estranho (e danificado). Já passamos da hora de superar essa construção excludente. É hora de redimensionar a história, pois a inclusão é possível, ainda não é um fato, mas uma possibilidade.

Diante do exposto, urge pensar a educação dos surdos com outras lentes, que não as do ouvinte. É fundamental que as discussões que tratam de surdez contem com pessoas surdas em suas construções, que possam partir de como eles gostariam de se ver representados, especialmente nas questões da língua.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. PNEE: *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015. *Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Ministério da Educação, 2015.

BRASIL, Ministério da Educação. *Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n°

555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002*, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm. Acesso em out. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394/96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – LDB de 20 de dezembro de 1996.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LOPES, Maura Corcini. *Surdez e educação*. 2. Ed. Ver. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poderes no espaço multicultural da escola para surdos. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

LULKIN, Sérgio Andrés. O discurso moderno na educação dos surdos: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. In: SKLIAR, Carlos (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4 ed. Porto Alegre: Mediação. 2016, p. 51-73.

POPKEWITZ, Thomas S. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2001.

RANGEL, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, Ana Cláudia Balieiro; MELO, Ana Dorziat de; FERNANDES, Eulália (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RODRIGUES, Tatiane Consentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan/mar. 2013.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. Discurso surdo: a escuta dos sinais. In: Carlos Skliar. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e as diferenças. In: SKLIAR, Carlos. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

STOKOE, William C. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. Gallaudet University. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. vol. 10 no. 1 _ Oxford University Press 2005.

THOMA, Adriana da Silva. Surdos: esse 'outro' de que fala a mídia. In: SKLIAR, Carlos (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2016.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia. 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acessado em set. 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria Candau (org). *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.