

# ESPAÇO ABERTO ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

## A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM PARADOXO POLÍTICO EDUCACIONAL

*Deafs' education in a inclusive perspective: a political educational paradox*

Daiane Pinheiro

Graduada em Educação Especial, Especialista em Gestão Educacional, especialista em Educação Ambiental e mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria. Atua na área de educação especial, desenvolvendo pesquisas sobre educação de surdos com ênfase nos temas: produções culturais surdas e processos inclusivos.  
Endereço eletrônico: daianepinh@yahoo.com.br

Material recebido em 15 de junho de 2011 e selecionado em 12 de dezembro de 2011

### RESUMO

Pensar a educação de surdos dentro de uma lógica cultural e linguística, em que se produzem identidades surdas, parece estar fora do campo dos entendimentos políticos da educação inclusiva. Para problematizar essas questões e dinamizar novas discussões sobre o “lugar” educacional do aluno surdo, esse artigo propôs discutir a cultura surda pautada na perspectiva teórica dos estudos surdos, permitindo lançar um outro olhar sobre a educação desses sujeitos. Tais direcionamentos apontam para atravessamentos culturais e políticos que permeiam o cenário inclusivo nacional, ao qual os alunos surdos estão sendo submetidos. Trato de olhar para esse espaço de ensino não como oposição binária à escola de surdos, mas problematizando os efeitos que tal sistema tem produzido na educação desses sujeitos.

**Palavras-chave:** Surdez, educação, Inclusão.

### RESUMEN

*Pensar en la educación de sordos dentro de una lógica cultural y lingüística, donde se producen las identidades sordas, parece estar fuera del ámbito de la comprensión política de la educación inclusiva. Para discutir estas cuestiones y estimular nuevas discusiones sobre el “lugar” la educación de estudiantes sordos, este artículo propuesta para discutir la cultura de los sordos basado en la perspectiva teórica de los estudios sordos, lo que permite lanzar otro vistazo a la educación estas personas. Estas direcciones apuntan a los cruces políticos y culturales que se articulan dentro de inclusión nacional, que los estudiantes sordos están siendo sometidos. Trato de mirar a esta área de la educación no como una oposición binaria a la escuela de Sordos, pero cuestiono los efectos que este sistema se producen en la educación estas personas.*

**Palabras Clave:** Sordera, educación, inclusión.

### SITUANDO LUGARES

O plano educacional inclusivo, imerso em um cenário de urgência neoliberal, toma a diversidade social como uma justificativa para a implementação curricular acelerada. Nessa lógica, busca atender as necessidades específicas de todos os alunos, de forma que adapte um currículo voltado ao atendimento à diversidade, produzindo subjetividades que lhes são convenientes. Nesse contexto é perceptível uma recorrência discursiva que vem alocando os sujeitos surdos em uma narrativa ainda pautada na falta, produzindo sujeitos deficientes em níveis de perda auditiva. Essa representação vincula ao entendimento de uma doença, a qual se devem aplicar procedimentos para curar o que até então está fora da normalidade. Skliar (1999, p. 21) comenta que

O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença; nesse discurso a diferença passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis e respeitáveis do projeto hegemônico da normalidade.

Discute-se aqui, portanto, a surdez do ponto de vista do locus de uma governamentalidade neoliberal que atravessa a política educacional voltada para os sujeitos surdos. Nesse sentido, é possível articular concepções acerca do regulamento da vida desses sujeitos. A ideia de governo, controle e regulação não está aqui no sentido opressor e sim no sentido de nos constituir. Preocupome e procuro discutir as formas que a surdez vem sendo narrada e o lugar que essas representações tomam no cenário educacional. É preciso elucidar que “qualquer julgamento de valor sobre a educação, sobre os objetivos e processos das ações educativas, dependerá sempre do domínio a que se quer conduzir os educandos” (Lopes, 2007, p. 60).

Proponho olhar para os efeitos da representação, tomando esse conceito como um processo fundamental “para a própria constituição das coisas” (Hall, 1997, p. 6). De forma sintetizada a representação pode ser entendida aqui, conforme Hall (1997, p. 17), como o uso da “língua/linguagem para dizer algo significativo ou representar o mundo de forma significativa para outrem”. A representação se dá por meio da linguagem, tomando o lugar na produção de significados, estando na ordem das invenções, criações, e portanto, na ordem da cultura. Nesse entendimento, pode-se dizer que é por meio da linguagem que acontece a produção e circulação de significados dentro de uma cultura.

Tomando essa direção teórica, busco problematizar a surdez a partir de uma diferença cultural, dentro da qual a representação, e, portanto produção de significados, é tomada

**Discute-se aqui  
portanto, a surdez  
do ponto de vista  
do locus de uma  
governamentalidade  
neoliberal que atravessa  
a política educacional  
voltada para os sujeitos  
surdos**

como resistência política para manter esses sujeitos culturais. São outras verdades inventadas, que na força do discurso se legitimam e tencionam as representações postas hoje sobre a educação das pessoas surdas.

## **REPRESENTAÇÕES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS**

Para entender como as invenções sobre a surdez e a educação desses sujeitos foram se constituindo ao longo do tempo, foi preciso articular aos processos históricos que balizam essas representações. No entanto não me detenho aqui em trazer um detalhamento desse processo, posto que meu interesse está no cenário educacional nacional e nas diferentes interpretações que foram sendo constituídas e representadas nesse campo científico.

A educação de pessoas surdas no Brasil começou a ser olhada sob uma perspectiva diferenciada das demais deficiências com a vinda do francês Ernest Huet, por convite do governo imperial. Esse professor surdo e ex-diretor do Instituto

de Surdos-Mudos de Paris, veio ao Brasil com o encargo de fundar em 1857, no Rio de Janeiro, o Instituto de Surdos-Mudos voltado somente para meninos. É possível observar que o enquadramento desses sujeitos se tornava importante para se “determinar um lugar, uma localização precisa no interior de cada conjunto” (Varela, 2002, p.82).

A criação desse instituto, marcante também na história da educação especial, se constituía como um espaço de segregação onde se aplicavam técnicas de normação para governar e vigiar aqueles que não se enquadravam nos modelos sociais.

Corroborando com essas ações, Foucault (2002) volta ao tempo para explicar os dispositivos de governo e regulamento, como a família, o Estado e as instituições, o que ele chamou de “arte de governar”. Nesse cenário, o poder disciplinar age “por fiscalizações, por observações, medidas comparativas, que tomam a norma como referência” (Bujes, 2001, p.139). Nessa lógica, há uma norma a ser seguida e tomada como modelo para assim narrar as diferenças entre o normal e o anormal, ou seja, “é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis” (Foucault, 2008, p.75).

Tornar o surdo normal estava e ainda permanece na ordem das representações educacionais públicas. O processo de normação desses sujeitos tinha como estratégias a oralização, como forma de aproximações ao sujeito normal, ouvinte. Uso o termo normação tomando por referência Foucault (2008), que distingue do termo normalização. Entendo normação aqui como estratégias de aproximações a uma

# ESPAÇO ABERTO

norma vigente, possibilitando trazer o anormal para perto da norma.

Entender a condição surda dentro da lógica patológica, do deficiente anormal, remete a concepção clínico-terapêutica que permeou e ainda permeia a educação desses sujeitos.

Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção dos defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação, mais que à interiorização de instrumentos culturais significativos, como a Língua de Sinais. E significa também opor e dar a prioridade ao poderoso discurso da medicina frente à débil mensagem da pedagogia, explicitando que é mais importante esperar a cura medicinal encarnada nos implantes cocleares, que compensam o déficit de audição através de mecanismos psicológicos funcionalmente equivalentes (Skliar, 1997, p.111).

**Tornar o surdo normal estava e ainda permanece na ordem das representações educacionais públicas. O processo de normação desses sujeitos tinha como estratégias a oralização, como forma de aproximações ao sujeito normal, ouvinte.**

Muitas dessas técnicas de disciplinamento foram utilizadas para normatizar os surdos tornando-os dependentes e subordinados aos ouvintes. Envoltas nessa relação de poder-saber as instituições, por meio de exaustivos treinamentos auditivos, se encarregaram de orali-zar os surdos a fim de aproximá-los da norma ouvinte. A partir da década de 1960, surdos e especialistas da área vêm tencionando essas representações. Esse tencionamento pode ser tomado como formas de resistência a uma lógica oralista. Marcado por lutas sociais e políticas, esses movimentos começam a narrar os surdos sob uma perspectiva cultural, inventando, portanto uma cultura surda. Segundo Lopes (2004, p. 50):

O processo de normalização foi virado do avesso, ou melhor, teve uma virada epistemológica. Fala-se de surdos e se produzem surdos. O referencial de normalidade é dado sob outras orientações modernas que dizem da diferença cultural e do respeito com essa diferença [...] com o fortalecimento do discurso cultural e linguístico, aqueles discursos foram se reconfigurando e se modernizando para poder ressurgir de outras formas.

Nas últimas décadas, muitos documentos educacionais foram propostos para efetivar a educação inclusiva, pautados no direito a uma educação especializada, onde a condição surda se homogeneizava com a ideia de outras deficiências em um mesmo locus discursivo. Ao mesmo tempo, o modelo socioantropológico da surdez, atrelado a um saber científico de pesquisadores da área, vinha ganhando força, narrando a surdez sob uma outra lógica, descolada da concepção clínico-

-terapêutica. Com a organização de comunidades surdas, e a potencialização de uma resistência política, por meio das lutas e engajamentos sociais, a surdez, entendida agora como uma diferença linguística e, portanto cultural, toma lugar nas discussões legais. Esse movimento conduziu, em 2001, a oficialização nacional da Língua Brasileira de Sinais, o que fortaleceu ainda mais a militância surda na busca pelos seus interesses sociais.

Ainda que os movimentos de grupos organizados de surdos tenham mostrado uma resistência sob as narrativas clínicas da surdez, as representações sobre esses sujeitos dominam os projetos da educação nacional e impõem uma inclusão pautada no respeito à diversidade. Veiga Neto (2001, p. 113) comenta que a inclusão “pode ser o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro” e assim trazê-lo o mais próximo possível da norma.

Em um contramovimento ao processo educacional inclusivo e o reconhecimento pela escola de surdos como espaço cultural de encontros, aprendizagem e produções, a comunidade surda vem produzindo sua cultura em diferentes espaços como estratégia de legitimação cultural e política. Dessa forma, mantém-se em um movimento constante de resistência ao cenário educacional imposto pelo governo.

Em documento elaborado pela comunidade surda em 1999, denominado “A educação que nós sur-

dos queremos” já se tinha um posicionamento desses sujeitos sobre o processo inclusivo

22. Considerar que a integração/inclusão é prejudicial à cultura, à língua e à identidade surda.

23. Propor o fim da política de inclusão/integração, pois ela trata o surdo como deficiente e, por outro lado, leva ao fechamento de escolas de surdos e/ou ao abandono do processo educacional pelo aluno surdo.

24. Considerar que a integração da pessoa surda não passa pela inclusão do surdo em ensino regular, devendo o processo ser repensado. (A educação que nós surdos queremos, 1999, p. 6).

Passaram-se onze anos e, ainda que muitas das reivindicações tenham sido acatadas, principalmente pelo reconhecimento legal da LIBRAS, a inclusão continua perpetuando um discurso totalizante e generalizado. Isso ficou evidente na versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) divulgada em setembro de 2007, a qual inferira no capítulo VI a não abertura de novas escolas especiais, enquadrando nesse termo as escolas de surdos. Esse documento partia do entendimento de que as escolas especiais se constituíam como espaços de segregação, atribuindo a escola regular a única forma de “salvação” dos alunos deficientes. Em consequência a essa divulgação muitas escolas especiais se manifestaram contra tal possível situação, em especial as organizações de surdos, por meio da “Carta Aberta ao MEC” (2007).

Revisto esse documento legal, o governo divulga em janeiro de 2008 a versão oficial dessa política. O fechamento das escolas especiais não

é mais tratado pela PNEEPEI, mas tal documento continua a propor um Atendimento Educacional Especializado na escola regular a todos os alunos enquadrados no eixo da educação especial, o que não deixa de ser na verdade uma especialização da escola, atuando com uma marca que atenua a representação de segregação social. A diversidade, sugerida legalmente como formato de respeito social e cultural, “(...) é ‘aceita’ e ‘promovida’, desde que as identidades do ‘outro’ sejam representadas por padrões estáticos e hegemônicos (...)” (Lunardi-Lazzarin, 2008, p. 122).

Tais proporções legais tomam como evidência uma educação bilíngue para surdos, tentando abarcar nesse termo a garantia do envolvimento social e político.

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. (MEC/SEESP, 2008, cap. VI).

Essas concepções inferem a uma generalização das estruturas sociais a qual a comunidade surda vem se constituindo, tomando um sentido que remetem a educação de surdos a uma simplificação desses fatores.

**Em um  
contramovimento ao  
processo educacional  
inclusivo e o  
reconhecimento pela  
escola de surdos como  
espaço cultural de  
encontros, aprendizagem  
e produções, a  
comunidade surda vem  
produzindo sua cultura  
em diferentes espaços  
como estratégia de  
legitimação cultural e  
política.**

Skliar (2001, p.17) comenta que essas “(...) políticas de integração transformam-se rapidamente em práticas de assimilação ou produzem, com um efeito contrário, um maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças”. Ou seja, há também conceitos predefinidos, os quais vêm sendo constituídos, dentre outras narrativas, por meio dos discursos oficiais, perpassando a noção da chamada educação inclusiva.

Nesse sentido, pode-se inferir que as políticas públicas para educação de surdos, sobre o discurso da diversidade, são produtos e produtoras de relações de poder/saber, onde se atribuem sentidos de verdades sobre os sujeitos. Conforme Skliar (1999, p. 21)

O discurso da deficiência tende a mascarar a questão política da diferença; nesse discurso a diferença passa a ser definida como diversidade que é entendida quase sempre como a/s variante/s aceitáveis do projeto hegemônico da normalidade.

Ao passo que o discurso produzido por meio das relações de poder, se difunde e compõe contextos, é possível compreender as bases estruturais da organização política para surdos, como estratégias desse discurso sob “[...] mecanismos de controle através dos quais de obscurecem as diferenças [...]” (Skliar, 1999, p.8). Com isso, o discurso da diversidade está pautado em uma lógica da normalidade, estabelecendo, a partir da norma, um modelo a ser seguido.

## **ATRAVESSAMENTOS POLÍTICOS CULTURAIS: PROBLEMATIZANDO A INCLUSÃO DE SURDOS**

As representações da cultura surda produzem a identidade desses sujeitos. Esse pertencimento social caracteriza-se como o conjunto de grupos diferenciados, com características próprias, configurando assim uma sobreposição entre identidade e diferença. Silva comenta que:

A cultura é um campo de produção de significados no qual diferentes grupos sociais, situados em posições diferenciais de poder, lutam pela imposição de seus significados à sociedade mais ampla [...]. A cultura é um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser. A cultura é um jogo de poder (Silva, 2001, p. 133-134).

O sentido de poder, nessa concepção, é arquitetado como transítório, sendo ele o resultante e

**Nesse sentido, pode-se inferir que as políticas públicas para educação de surdos, sobre o discurso da diversidade, são produtos e produtoras de relações de poder/saber, onde se atribuem sentidos de verdades sobre os sujeitos.**

promovedor das relações que se estabelecem. Dentro dessas relações são produzidas verdades legitimadas por quem detém o poder, dando margem para “ações construtivas – tanto em formações sociais mais amplas quanto em espaços e usos locais – atuando como forças históricas” (Fischer, 2002, p. 86).

Essa compreensão teórica está atravessada por constantes questionamentos e problematizações, em que não se buscam ou definem verdades fixas, imutáveis em um regime de certezas. Foucault (1995) destaca que o discurso pode ou não caracterizar um processo de cadência, sendo que sua mobilidade está constantemente atravessada por outros discursos efêmeros.

O sujeito é, portanto, constituído dessas relações sendo que o poder está na ordem do saber. Nesse sentido, faz-se referência à posição sociocultural do sujeito surdo, o qual se insere, nessa situação, como exercício do poder, no entanto, visto como

“centros de transmissão” e não como “alvos inertes ou consentidos do poder” (Foucault, 1998, p. 183).

Ao abordar a analogia de poder/saber, envolto ao processo discursivo, é possível entender que a constituição de um desenvolvimento social, cultural e político está implicada a esses conceitos. Dessa forma, há um constante conflito no campo discursivo das relações sociais, sendo que ao resultante desse processo cabe a detenção do poder.

Nesse sentido, pode-se inferir que as políticas públicas para educação de surdos, sobre o discurso da diversidade, são produtos e produtoras dessas relações de poder/saber, onde se atribuem sentidos de verdades sobre os sujeitos. A instância cultural, nesse sentido, está sempre atravessada por esse processo discursivo, estando situada em uma arena de conflitos gerados pela busca de significação social.

Para dar suporte a esses entendimentos culturais e políticos, fica plausível uma aproximação ao campo dos estudos surdos, inerente a matriz teórica dos estudos culturais. Skliar (1998, p. 29) esclarece que:

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – como o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre o mundo dos surdos.

Esses estudos trazem questionamentos referentes à diferença e à inclusão educacional. Essa perspectiva faz uma análise do processo de inclusão do aluno surdo, sob o

prisma da normalização e orientação do indivíduo para adaptação ao ambiente ouvinte. Esse processo é reconhecido como uma ênfase das práticas discursivas, bem como das diferenças e lutas por poder e saber no âmbito da cultura surda.

Essas concepções demonstram um afastamento do campo da educação especial, compreendendo a educação de surdos no litígio da diferença. Nessa direção, é preciso problematizar os papéis sobre os quais se constituem a escola inclusiva. Os sujeitos surdos ainda são narrados sob o ideário da normalidade, evidenciando a formação de uma alteridade deficiente. Essas representações se afastam do movimento contemporâneo da educação de surdos, a qual se reafirma em um processo identitário, cultural e político.

A inclusão de alunos surdos demanda de aparatos legais estruturados, os quais inferem um processo bem-sucedido (MEC/SE-ESP, 2001). No entanto, as ações curriculares, praticadas dentro do ambiente inclusivo acabam por dissimular esses aspectos. Ao passo que as políticas públicas inclusivas revelam instrumentos que dão subsídio educacional para alunos surdos, há também questionamentos quanto às produções culturais e sociais desses sujeitos dentro do sistema de ensino. Skliar (2003, p.13) comenta que “de fato existem pouquíssimos discursos e práticas que *incluem* a questão da deficiência em contexto cultural, político e de subjetividade mais amplo”.

Nessa direção, Thoma (2004, p. 46) coloca que

[...] de forma conceitual, a sociedade inclusiva pretende que todos

tenham acesso às oportunidades e participação sociais, porém tende-se a reduzir, inúmeras vezes, a inclusão à experiência escolar dos alunos com as chamadas necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

Portanto, o direito reafirmado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 vem sendo problematizado no que tange à inclusão de “todos” os alunos com necessidades educacionais especiais. Isso se evidencia quando se trata da educação de surdos sendo que, a diversidade, sugerida legalmente como ideário de respeito social e cultural, é, discursivamente, promovida e difundida, no entanto, dentro de uma rede hegemônica que reproduz conceitos formatados.

Nesse sentido, a Gestão Democrática, ao tentar promover a igualdade, a participação de todos numa mesma escola, acaba mascarando as diferenças. Nessa perspectiva, a gestão democrática dá suporte ao discurso da educação inclusiva, pois quanto mais democrático, parece mais inclusivo e igualitário. Nessa lógica, produzem-se verdades sobre a escola inclusiva como um espaço mais justo, em que todos, inclusive os surdos, deveriam se inserir. Isso infere que outros espaços, como a escola de surdos, são posicionados como excludentes, não democráticos.

A prescrição de um modelo educacional ouvinte, sobre as concepções inclusivas, está favorecendo a constituição de um processo normativo e generalizante, sendo que reflete “argumentos do ‘politicamente correto’, do fazer surdos mais eficazes, mais eficientes” (Skliar, 1999, p. 8). Assim, a escola

**Nesse sentido, a Gestão Democrática ao tentar promover a igualdade, a participação de todos numa mesma escola, acaba mascarando as diferenças.**

organizada com base nessa perspectiva, passa a operar como um sistema determinista de verdades.

Embora essa formatação educacional esteja sendo efetivada sobre o discurso político, problematizar essas evidências dentro das escolas inclusivas torna-se produtivo no contexto de pesquisas educacionais. As discussões teóricas e práticas que surgem no campo da surdez acabam propondo um processo de mudanças, de novas viabilidades, sendo que o normal, nesse sentido, pode não ser o diferente. Gallo (2005, p. 223) comenta que “educar para a diferença é abdicar de todo e qualquer controle, pois a diferença não pode ser domada, controlada, sob pena de retornar ao mesmo”.

O que está se vivenciando na perspectiva idealista dessas instituições é a concepção do termo “adaptação do ensino”, de forma que, muitas vezes, por trás desse conceito, os sujeitos acabam se ajustando aos moldes institucionais da normalidade ouvinte.

A identidade surda, assim como qualquer outra, é produzida discursivamente de acordo com um local histórico e institucional em que se encontra. A ideia de iden-

# ESPAÇO ABERTO

tidade cultural dos surdos, atrelada aos processos educacionais, nos remete a questionamentos diante dos diferentes espaços de ensino ofertados a esses alunos. Isto é, há a necessidade de uma formação cultural dentro dos contextos escolares, sendo que tal desenvolvimento tem como suporte a comunicação e interação entre as crianças surdas, refletindo no seu potencial cognitivo. Segundo Bakhtin (1990, p. 34) “os signos só emergem, decididamente do processo de interação entre uma consciência individual e outra”. Nesse caso, evidencia-se a facilitação do processo de reconhecimento do ser surdo, e da apropriação cultural no seu contexto. Esses aspectos permitem um direcionamento específico para a escola de surdos, a qual se configura em um espaço de formação educacional e cultural sob uma proposta de valorização e identificação do ser surdo como diferente.

É preciso compreender a posição da escola inclusiva frente às políticas públicas problematizando também o papel da escola de surdos nesse processo.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. *Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum*<sup>1</sup>. (MEC/SEESP, 2008, cap. VI).

Tal compreensão política traz o enfoque sobre a concepção de inclu-

são, sendo ela tratada como sinônimo de escola regular. Nesse sentido, cabe outra conferência que potencializa a importância de manter o espaço educacional da escola de surdos como prioritário a esses alunos. A utilização da Língua de Sinais como primeira língua corrobora essas constatações promovendo um reflexo na instauração de outro processo cultural, e a produção de identidades sociais pertencentes a esse contexto, se diferenciando também do ensino regular. Skliar (2001, p.17) levanta questionamentos que são inerentes a essas discussões, afirmando que “as políticas de integração transformam-se rapidamente em práticas de assimilação ou produzem, com um efeito contrário, um maior isolamento e menores possibilidades educativas nessas crianças”. As políticas públicas inclusivas se referem intrinsecamente a um modelo normativo e por isso a educação especial perde o sentido quando aborda a educação de surdos.

Torna-se evidente o estímulo à inclusão do aluno surdo na rede regular de ensino, deixando plausíveis instrumentos que possam efetivar esse processo. No entanto, não são abordadas discussões que se referenciem ou se aprofundem no litígio cultural e político da educação de surdos. A questão levantada está implícita na qualidade de educação e formação cultural desses alunos, discutindo a representação da alteridade surda dentro do contexto educacional.

Discursos referenciados nas políticas públicas ressaltam o respeito

**Discursos referenciados nas políticas públicas ressaltam o respeito à diferença, no entanto esse processo de reconhecimento ainda está distante em muitos contextos educacionais inclusivos, sendo que “a identidade cultural é formada por meio do pertencimento a uma cultura”**

à diferença, no entanto esse processo de reconhecimento ainda está distante em muitos contextos educacionais inclusivos, sendo que “a identidade cultural é formada através do pertencimento a uma cultura” (Hall, 1997, p. 21). A questão implícita está relacionada à historicidade da educação inclusiva, desde os formatos de normalização desses sujeitos (Skliar, 1999). Atualmente essas concepções ainda estão impregnadas na educação dos surdos. Lopes e Fabris, Lopes (2003, p. 5) referem-se resumidamente a esse fenômeno justificando que “o colocar junto além de servir de estratégia de tornar o estranho um conhecido, também traz o espaço (...), como limite entre a possibili-

<sup>1</sup> Grifo meu.

dade do (des) estranhamento e da anormalidade”.

Dessa forma, a constituição do que é ser surdo está atravessada por diferentes representações, e tomam lugar nas políticas educacionais em conformidade com as narrativas estabelecidas sob sujeitos da falta, da deficiência, reduzidos a um eixo específico e homogeneizante da educação especial. Para dar conta do efeito dessa classificação sobre esses sujeitos, tem-se proposto uma política da diversidade, julgando esse termo como sinônimo de diferença. A diversidade se coloca como um disfarce da igualdade, inventada para tornar o outro admissível no convívio social, algo a ser “colocada num lugar, no seu “devido lugar” (Klein, 2006, p. 105).

Ao contrário, a diferença não tem sentido pluralista, ela constitui um processo histórico, político e social, rejeitando o entendimento de uma anormalidade a ser ajustada socialmente. Perlin (2006, p. 139) comenta ainda que:

Por diferença entendemos o ser surdo com sua alteridade. Por exemplo, se perguntarmos: Por que os surdos querem escolas de Surdos? A resposta identifica a caminhada para a diferença: “para tornarem-se sujeitos de sua história”, saírem da exclusão, construírem sua identidade em presença do outro surdo, para terem direito à presença cultural própria.

Nessa lógica, as narrativas legais, ao tratarem da inclusão dissimulada por um discurso da diversidade, representam esses sujeitos de forma hierárquica, sem considerar, ou ter de fato a experiência de ser surdo.

Cabe destacar que o suporte governamental brasileiro não garante a efetividade do sistema inclusivo. A escola deve estar comprometida com a facilitação desse processo, propondo o respeito à diferença e ressaltando os modelos culturais do surdo. Para isso, é importante que se valorize a presença de professores surdos como referência cultural e a convivência com outros alunos em igual condição (MEC/SEESP, 2001).

Tais concepções direcionam o interesse dessa discussão ao papel da escola frente à representação cultural da criança surda inserida em um contexto social ouvinte, tendo em vista a organização e o poder político. A escola está sujeita a diferentes formatações sociais que constituem relações de poder. Sob essa lógica, entende-se que nesse contexto educacional estão as representações políticas e culturais, constituintes de conhecimentos deterministas.

Nesse aspecto, a imposição de um modelo educacional estruturado nessa perspectiva gera uma forma de normalização e adaptação ao contexto ouvinte, pois não constitui identidades, ou representações culturais surdas. Assim, a escola não está apenas atuando como um sistema de ideias predominante, mas está também se formando sobre elas. Portanto, o direito à preservação e valorização cultural deve ser considerado pelos ouvintes e representado politicamente, não como um subsídio à deficiência ou como simples discurso de igualdade, e sim como diferença cultural e étnica.

Mesmo partindo do pressuposto de um sistema inclusivo bilín-

gue, ainda assim, essa filosofia não garante uma efetivação da educação do surdo baseada na sua cultura. A Educação Bilíngue ainda está pautada sob a égide da educação especial, transparecendo assim, um modelo adaptativo para o surdo no sistema de ensino regular. Ou seja, a Libras ainda não é entendida pelos ouvintes como língua cultural, e sim como uma forma “(...) de tornar a vida surda mais acessível” (Lopes, 2002, p. 122).

Nesse sentido, institui-se um processo de exclusão dentro da escola regular, tendo em vista que esse modelo acaba direcionando para formas adaptativas culturais e sociais ouvintes (Skliar, 1999). Ou seja, há também conceitos predefinidos, os quais vêm sendo constituídos por meio dos discursos oficiais, perpassando muitas vezes a noção da chamada educação inclusiva.

**Cabe destacar que o suporte governamental brasileiro não garante a efetividade do sistema inclusivo. A escola deve estar comprometida com a facilitação desse processo, propondo o respeito à diferença e ressaltando os modelos culturais do surdo.**



## Referências bibliográficas

A EDUCAÇÃO QUE NÓS SURDOS QUEREMOS. (Abr. 1999). *Pré-congresso ao V congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos*. Porto Alegre/RS. Disponível em <[www.feneis.org.br/.../A%20EDUCAÇÃO%20QUE%20NÓS%20SURDOS%20QUEREMOS](http://www.feneis.org.br/.../A%20EDUCAÇÃO%20QUE%20NÓS%20SURDOS%20QUEREMOS)> Acesso em 23 de Março de 2011.

BAKHTIN, M. (1990). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

BRASIL, MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Portaria Ministerial nº 948/2007, Brasília, 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>> Acesso em: 20 dez. 2010

\_\_\_\_\_. (2001). *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Ed. Básica*. Brasília.

\_\_\_\_\_. (2002). Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002*. Brasília: MEC/SEESP.

BUJES, M. I. “Infância e Maquinarias”. (2001). 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CARTA ABERTA AO MEC. (Dez. 2007). Espaço Universitário de Estudos Surdos – UFBA. Grupo de Pesquisa do CNPq “Inclusão e Alteridade” – UFPB. Disponível em <[www.eusurdo.ufba.br/arquivos/CARTA\\_ABERTA\\_NIDIA.doc](http://www.eusurdo.ufba.br/arquivos/CARTA_ABERTA_NIDIA.doc)> Acesso em 10 de jun. 2010.

FABRIS, E. H, LOPES, M. C. (2003). “Quando estar junto se transforma em uma estratégia perversa de exclusão”. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>>. Acesso em 24 de outubro de 2008.

FISCHER, R. M. B. (2002). “Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar”. In: COSTA, M. V. (Org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A.

FOUCAULT, M. (1995). “A Arqueologia do Saber”. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 4ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

\_\_\_\_\_. (2002). *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (2008). *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes.

\_\_\_\_\_. (1998). *A história da sexualidade II: o uso dos prazeres*. 8ª ed. Rio de Janeiro (RJ): Graal.

GALLO, S. (2005). “Sob o signo da diferença: Em torno de uma educação para a singularidade”. In: HESSEL, R. M. S (Org.). *Cultura, poder e educação: um debate sobre os estudos culturais em educação*. Canoas: ULBRA. p. 213-223.

HALL, S. (1997). “A centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”. *Educação & Realidade*, v. 22, nº 2, jul./dez., p. 15-46.

KLEIN, M. (2006). "Deslocamentos na racionalidade política da formação profissional para surdos: do controle do desvio da espécie à tolerância/respeito à diversidade". *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, nº Especial, jul./dez., p. 101-117.

LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (2008). "Pedagogia da diversidade e Pedagogia da Diferença? Singularidades e regularidades nos discursos das políticas inclusivas". In: FREITAS, S. N. (Org.). *Tendências contemporâneas de inclusão*. Santa Maria: UFSM. p. 113-130.

LOPES, M. C. (2007). *Surdez e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. (2002). "Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos". Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-Graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tese (Doutorado em Educação).

\_\_\_\_\_. (2004). "A natureza educável do surdo: a normalidade surda no espaço da escola de surdos". In: LOPES, M. C.; THOMA, A. S. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

PERLIN, G. (2006). "A cultura Surda e os Intérpretes em língua de Sinais (ILS)". *Revista Educação temática Digital*, Campinas, v. 7, nº 2, jun., p. 136-147.

SILVA, T. T. (2001). "Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo". 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.

SKLIAR, C. (1998). "Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade". In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação. p. 7-32.

\_\_\_\_\_. (2001). "Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas – novas- fronteiras em educação". *Revista Proposições*, v. 12, nº 2-3 (35-36), jul./nov., p. 11- 21.

\_\_\_\_\_. (1999). "A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade". *Revista Educação e Realidade*, v. 24, nº 2, jul./dez., p. 15-32.

\_\_\_\_\_. (1997). "Uma perspectiva sócio-histórica sobre a Psicologia e a Educação dos Surdos." In: *Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em Educação Especial*, Cadernos de Autoria. Porto Alegre: Mediação. p. 105-153.

\_\_\_\_\_. (2003). "Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?" Rio de Janeiro: DP&A.

THOMA, A. da S. (2004). "Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate". In: *REVISTA Educação Especial*, v. 1, nº 23, p. 45-52.

VEIGA - NETO, A. (2001). "Incluir para excluir". In: LARROSA Jorge e SKLIAR Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.

VARELA, J. (2002). "Categorias espaços-temporais e socialização escolar: Do individualismo ao narcisismo". In: COSTA, M. V. (Org.). *Escola básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo*. São Paulo: Cortez. p. 73-106.