

# A ESCOLA BILÍNGUE: PENSANDO A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM NOSSO TEMPO

The bilingual school: thinking the deaf education in our time

La escuela bilingüe: pensando la educación  
de sordos en nuestros tiempos

Lucyenne Matos<sup>1</sup>

## RESUMO EM LIBRAS



## RESUMO

Este artigo é um ensaio teórico que tem como objetivo central pensar a educação bilíngue na educação de surdos em nossa contemporaneidade. Refletir sobre a educação dos surdos por esse viés é uma questão do nosso tempo e, por isso, quando a escola bilíngue entra em pauta de discussão como um espaço de produção dessa educação, vale a pena interrogar o quanto dela pertence ao movimento surdo. A escola bilíngue é um sonho que o movimento vem construindo ao longo de suas lutas como o lugar primeiro de efetivação da educação desses sujeitos. Pensar sobre ela é um desafio a que este texto se propõe. Este trabalho recorre a três importantes pontos de discussão que podem adensar a reflexão sobre a escola bilíngue: a política, a escola

<sup>1</sup> Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

e o professor. Diferentes autores são convidados a dialogar e tensionar as questões da escola, como Arendt (2014), Biesta (2013), Masschelein e Simons (2013), Sennett (2012) e Kohan (2009, 20013), que entre outros, ajudam-nos a interrogar e a fazer provocações a partir das questões apresentadas neste texto.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue. Educação de surdos. Escola bilíngue.

### **ABSTRACT**

This paper is a theoretical essay which major objective is to think about the project of bilingual school in deaf education in contemporaneity. Reflecting on deaf education from this perspective is a current issue and, thus, whenever the bilingual school becomes a point of discussion as a space of production of this kind of education, it is worth thinking about it and asking how much it owes to the deaf movement. The bilingual school is a dream that the deaf movement has been building through their struggle to have it as the main place for the education of those subjects. Thinking about it is a challenge that this paper intends to face. This work resorts to three important points of discussion that may strengthen the reflection on the bilingual school: politics, school and teachers. Different authors have been invited to dialogue and problematize school issues, such as Arendt (2014), Biesta (2013), Masschelein & Simons (2013), Sennett (2012) and Kohan (2009, 20013), among others, who have helped us ask some questions that this paper presents.

**Keywords:** Bilingual Education. Deaf education. Bilingual school.

### **RESUMEN**

Este trabajo es un ensayo teórico que tiene como meta central pensar el proyecto de la escuela bilingüe en la educación de sordos en nuestra contemporaneidad. Pensar sobre la educación de los sordos por este camino es una cuestión de nuestro tiempo y, de tal modo, cuando la escuela bilingüe entra en la agenda de discusión como un espacio de producción de este tipo de educación, vale la pena cuestionar lo que de esto pertenece al movimiento sordo. La escuela bilingüe es un sueño que el movimiento ha estado construyendo a lo largo de sus luchas como el primer lugar de efectuación de la educación de estos sujetos. Pensar sobre ella es un desafío que este texto se propone. Este trabajo se basa en tres puntos principales, que pueden profundizar la

reflexión de discusión sobre la escuela bilingüe: la política, la escuela y el profesor. Diferentes teóricos son invitados al diálogo y tensionan las cuestiones de la escuela, como Arendt (2014), Biesta (2013), Masschelein y Simons (2013), Sennett (2012) y Kohan (2009, 20013), entre otros, que nos ayudan a examinar algunos de los temas presentados en este texto.

**Palabras clave:** Educación bilingüe. Educación para sordos. Escuela bilingüe.

---

## INTRODUÇÃO

O objetivo central deste texto é pensar a educação bilíngue para surdos, que objeto de lutas, tem sido almejada. Como um discurso que circula, o projeto bilíngue na educação de surdos, passa a ser também objeto de consumo em nosso tempo.

Segundo Kohan (2013), os sujeitos que hoje trabalham no campo da Educação tomam a escola como algo dado, algo pronto. “Pensamos, logicamente, que a escola está antes e, se não gostamos do que vemos aí, então nos perguntamos o que podemos fazer nela” (p. 131).

Partindo da perspectiva de que a escola não estava *desde sempre* aí, a escola bilíngue, objeto de desejo dos movimentos surdos em nosso presente, existe no campo discursivo e, como tal, é uma invenção que, indo além do adjetivo bilíngue, é em primeira instância, uma escola.

Este artigo é um ensaio reflexivo sobre a materialização da escola bilíngue como instituição que marca a Educação Bilíngue para surdos. O artigo não busca indicar caminhos definitivos ou até mesmo “verdadeiros” para a construção de um projeto de escola bilíngue. O texto procura oferecer outros elementos para que se possa pensar a posição que cada componente desse projeto ocupa.

Para que seja possível esse empreendimento, parte dos seguintes elementos que, dentre outros, compõem o jogo discursivo dessa escola bilíngue: a política, a escola e o professor.

## 1. POLÍTICA

Pensar a educação bilíngue para surdos a partir de um deslocamento conceitual de alguns discursos torna-se, hoje, um movimento arriscado, uma vez que é uma conquista cara e importante para o movimento e a militância surda.

Longe de subestimar o valor da escola bilíngue e sua enorme potência nos processos educativos dos sujeitos surdos. Contudo, não se pode negar as perguntas que mobilizam pesquisadoras e pesquisadores nessa direção. Afinal, conduzir as questões de outro modo é muito potente para que outras possibilidades possam existir.

Aparentemente muitos pesquisadores surdos e ouvintes da área andam insatisfeitos com o modo como a conversa vem sendo conduzido atualmente, haja visto que a grande maioria está inscrita na ordem da militância e, por isso, é capturada pela força da identidade, tanto na política institucional quanto nas micropolíticas dos movimentos. E se fosse possível pensar de outras maneiras, operando com a diferença como potencializadora desse espaço? E se fosse possível fugir em algum momento do adjetivo *bilíngue* para pensar a escola onde os surdos habitariam?

O projeto de uma escola adjetivada bilíngue, se insere no projeto maior da educação bilíngue. Essa noção (de educação bilíngue) aqui neste texto, parte do pressuposto que não podemos reduzi-la a duas línguas, afinal, “[...] pensar numa perspectiva da educação bilíngue sem levar em conta seus aspectos políticos é transformar a rica possibilidade de tradução dos movimentos surdos em políticas meramente metodológicas e sistemáticas” (Vieira-Machado e Lopes, 2016, p. 646).

Segundo Vieira-Machado e Lopes (2016), a noção de educação bilíngue como prática discursiva constitui-se de diferentes modos, a partir de diferentes variáveis como por exemplo, entre outras variáveis, as práticas escolares ou mesmo as experiências

desenvolvidas por professores ou todos os envolvidos no espaço escolar.

Admitir a pluralidade na constituição política das questões que nos incomodam é assumir uma potência fundamental na condução de outras formas de pensar a educação de surdos. Assim, para discutir política, trazemos aqui Biesta (2013), que se utiliza de Hannah Arendt e de Sennett (2012) a fim de estabelecer algumas reflexões sobre essa temática. Segundo Arendt (2014, p. 9),

A ação, única atividade que ocorre diretamente entre os homens, sem a mediação das coisas ou da matéria, corresponde à condição humana da pluralidade, ao fato de que os homens, e não o Homem, vivem na Terra e habitam o mundo. Embora todos os aspectos da condição humana tenham alguma relação com a política, essa pluralidade é especificamente a condição.

No rastro de Arendt (2014), a pluralidade é a própria condição humana, uma vez que o fato de sermos humanos coloca-nos de um modo tal, que ninguém é igual a qualquer outro que viveu ou viverá.

Biesta (2013) afirma que uma das questões fundamentais da política é o gerenciamento dessa pluralidade, como responder a essa pluralidade. O autor ainda diz que a maioria dos teóricos políticos confirma o papel da política na construção de consensos, mantendo acordos a fim de consolidar as comunidades e as identidades, o que “[...] pressupõe que o sucesso da política reside na eliminação da dissonância, resistência, conflito e luta” (p. 105).

Pensar a política atual de educação especial engendrada na perspectiva da inclusão, em que reside a discussão da educação de surdos, traz essa marca fundante da construção de consensos lançando mão das identidades. Os sujeitos alvo das políticas de educação especial na perspectiva da inclusão são agrupados por marcas que os aproximam. Assim, as ações construídas para esses sujeitos ocorrem na busca do consenso e na eliminação radical da resistência e do conflito.

Isso não seria diferente com os sujeitos surdos, afinal, residem nessa ordem. Há regras claras sobre como realizar o atendimento educacional especializado com esses sujeitos e como a

escola deve comportar-se diante de uma possibilidade de ser bilíngue. Intérpretes e professores surdos entram no cenário, e a Libras ganha força.

Quando a Libras ganha esse espaço gigantesco na discussão em pauta, espalha-se seu ensino, que alcança proporções meteóricas em relação ao que já foi. Há um perigo aí: a Libras passa a protagonizar o processo educativo, e o sujeito surdo vai se esvaindo e perdendo espaço. A educação bilíngue acaba sendo reduzida a uma atitude tecnológica sobre a escola a partir do uso da Libras como instrumento de comunicação e não como língua de um grupo.

Biesta (2013) traz a noção da expectativa tecnológica a partir da centralidade da educação como um instrumento que pode ser posto a funcionar para produzir certos objetivos predeterminados. Essa atitude gera um problema para a discussão da educação, e perceber essa cilada cria possibilidades de olhar os sujeitos surdos, os processos educativos e a importância da língua muito mais como um modo de vida. As pesquisas educacionais fortalecem essa perspectiva quando conduzem suas discussões na linha de produzir as melhores técnicas e estratégias para serem postas em prática nas escolas e, na grande maioria dos casos, no atendimento educacional especializado. Aliás, o próprio atendimento especializado é uma das tantas estratégias e técnicas educativas que acolhem o protagonismo da Libras.

Percebe-se, assim, que muitas pesquisas sobre a educação de surdos, incluindo, sobretudo, as construídas sob as lentes da educação especial, criam uma expectativa tecnológica sobre a Libras. A língua de sinais, ao protagonizar esse lugar, acaba sendo estudada como ferramenta de uso na melhor forma de in/exclusão do sujeito surdo na escola. A educação bilíngue, traçando estratégias e técnicas sobre o melhor uso da “ferramenta Libras” na escola regular, acaba deixando para trás a possibilidade de contribuir com uma discussão crítica sobre os objetivos e metas educacionais para além da expectativa tecnológica.

A partir daí, manuais são criados sobre “como fazer”, “como receber” o aluno surdo. A centralidade da discussão está no uso da língua de sinais, e não nessa língua como um modo de vida e produção de uma comunidade. A produção de materiais e o uso

altamente tecnológico têm sido o foco da discussão da inserção e do acolhimento desse aluno na escola. Vale ressaltar que esses estudos são muito importantes, contudo, aqui neste texto, a ideia é criar uma atitude de precaução para que a discussão da educação de surdos não se limite a isso.

De fato, essa expectativa tecnológica sobre a educação cria uma sensação de segurança a partir da diminuição de uma ansiedade criada por esse “estranho surdo” que chega, por exemplo, à comunidade escolar. Esse acolhimento, a partir de um sentimento de tolerância gerada nos processos in/excludentes desses “sujeitos estranhos”, membros de outra comunidade (BIESTA, 2013), pode ser realizado de formas diversas. Segundo Sennett (2012, p. 224),

As retiradas de que nos ocupamos aqui, retiradas voluntárias com o objetivo de reduzir a ansiedade, não têm esse alcance existencial e espiritual; na verdade, não despertam sentimentos de solidão ou falta. Quando o objetivo é apenas aliviar a ansiedade no trato com os outros, essas retiradas produzem, em vez de esclarecimento, uma espécie de cegueira. Essa cegueira tem dois ingredientes psicológicos: o narcisismo e a complacência.

Em muitos aspectos, a inclusão e a aprendizagem da língua de sinais dão-se por conta de um narcisismo exacerbado e até mesmo de uma complacência, a fim de diminuir a ansiedade que esse estranho causa quando se relaciona nos espaços coletivos.

O processo de inclusão, nessa perspectiva política deste tempo, parece algo da ordem da retirada voluntária para aliviar a ansiedade causada por esse estranho que atravessa. Ao fim e ao cabo, não se inclui o outro simplesmente pelo outro, já que o narcisismo se torna um “[...] estado especular em que a pessoa vê apenas a si mesma, como que refletida em um espelho, ao lidar com os outros” (SENNETT, 2013, p. 224).

Aprender a Língua de Sinais pode ser um movimento narcísico quando é feito, não pelo outro surdo, mas como uma forma de mostrar e evidenciar a “potente beleza” da “linguagem daqueles que não falam”. A escola fica mais “bela” quando tenho uma atitude inclusiva, e a estética de se ter um intérprete nas salas ou nos eventos traz uma sensação de alívio pela inclusão. A escola também fica em

um estado mais “inclusivo” quando os materiais são criados e um repertório de vídeos em língua de sinais é produzido. “O narcisismo dá o ar da graça quando o guerreiro se olha no espelho durante a luta, vendo o fato da própria bravura” (SENNETT, 2013, p. 226).

Junto ao narcisismo, a complacência também é uma forma de lidar com essas questões. Tocqueville (apud SENNETT, 2012) trabalha com a ideia do individualismo como a possibilidade da retirada do sujeito de si mesmo. Essa retirada individual (do sujeito que se retira de si mesmo e se torna alheio ao destino de todos os demais) “[...] parece uma receita de complacência: contamos com aqueles que se parecem conosco e simplesmente não nos importamos com os que não se parecem [...]” (p. 230).

Para esse autor, a celebração da condição de igualdade é gerada a partir da ansiedade com a desigualdade. A igualdade é uma forma de sabotar a diferença e o que ela gera. Não obstante, somos complacentes com esse outro diferente ao transformá-lo em igual, já que assim podemos residir cada vez mais em nossa própria zona de conforto. Por isso incluímos –é mais confortável.

E a própria escola bilíngue, tão almejada e discutida nos movimentos surdos, precisa precaver-se do risco de cair na cilada de render-se a uma discussão em busca de consensos por meio de uma atitude tecnológica. Será que ela mantém a discussão centrada na língua de sinais ou sinaliza em direção à potência da escola como espaço coletivo de produção política e responsável que garanta a pluralidade como uma condição humana primeira?

A dificuldade da educação (termo cunhado por Biesta, 2013) muitas vezes é produzida como condição desviante (quando deveria ser sua própria condição de existência) quando essa escola para surdos é produzida a partir de uma expectativa tecnológica (gerada até mesmo pela própria palavra *bilíngue*). A consequência negativa é automaticamente provocada quando algo dá errado nas estratégias e técnicas produzidas para conduzir as práticas pedagógicas ou não.

Focar a discussão da existência da escola bilíngue em uma discussão crítica dos espaços democráticos e coletivos de produção da pluralidade (e não eliminação dela) pode ser de grande potência quando ela hoje entra na pauta dos movimentos surdos em nossa contemporaneidade.



## 2. ESCOLA

A partir dessa discussão sobre a política, vale a pena retomar aqui a conversa sobre a escola. Afinal, quando esta parte da perspectiva de estar “dada desde sempre aí”, há um risco de não se produzirem outras criações possíveis desse espaço – e a escola bilíngue para surdos corre esse risco também. Por isso, com Kohan (2013), pode-se afirmar que

Seria então o caso não mais de ir a uma escola que está dada, mas de dar uma forma à escola que perdeu a sua forma, de ‘re-formar’ a escola no sentido de lhe dar de novo forma, de originar uma (nova) escola na escola, reinventando-a, recriando-a. [...] A tarefa de cada professor, de todos os professores, de todos os que se ocupam da educação, é fazer a escola dentro (e fora) das escolas (p. 137).

Na esteira de Kohan (2013), é potente dialogar com Masschelein e Simons (2013) sobre o que é da ordem do escolar, a fim de que se possa pensar outra forma para a escola bilíngue. Afinal, por mais que se construa um caráter revolucionário a partir do conceito BILÍNGUE, esse adjetivo (*bilíngue*) acompanha o substantivo ESCOLA. Então: *o que é do escolar?*

Os autores definem a escola como “tempo livre”, a tradução mais comum da palavra grega *skholé*, “[...] isto é, tempo livre para o estudo e a prática oferecida às pessoas que não tinham nenhum direito a ele [...]” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013, p. 9). Assim, a escola transforma em “bem comum” o conhecimento e a experiência acumulados na sociedade.

Porém, esse lugar radical ocupado pela escola traz transtornos que a tornam vulnerável às acusações produzidas contra ela. A permanente crise da escola e as diversas teorias sobre ela trazem um movimento intenso de condenação dessa instituição.

Desse modo, quando hoje se produz um movimento forte em prol de uma escola bilíngue por parte de um grupo como o dos surdos, fica complicado endossar essa condenação, mas é muito possível confiarem sua potência como possibilidade fortíssima de construção coletiva da pluralidade humana e, nesse

caso, dos surdos. Masschelein e Simons (2013) defendem a absolvição dessa escola:

Acreditamos que é exatamente hoje – numa época em que muitos condenam a escola como desajeitada frente à realidade moderna e outros até mesmo parecem querer abandoná-la completamente – que o que a escola é e o que ela faz se torna claro. Também esperamos deixar claro que muitas alegações contra a escola são motivadas por um antigo medo e até mesmo ódio contra uma de suas características radicais, porém essencial: a de que a escola oferece “tempo livre” e transforma o conhecimento e as habilidades em “bens comuns”[...] (p. 10).

Portanto, a potência da escola está justamente em dar a TODOS, independentemente de antecedentes e aptidões, a possibilidade de sair do lugar comum em que se encontram para superar-se e renovar de modo imprevisível o mundo que habitam. Quando pensamos na escola bilíngue, acreditamos seriamente na capacidade que essa escola tem de potencializar ao sujeito surdo um espaço do tempo livre para a produção de suas demandas e de sua pluralidade. E é por isso que a escola, mesmo com toda a crise educacional que ela tem atravessado, ainda é objeto de desejo, porque de uma forma ou de outra ela vai levar a esses sujeitos uma possibilidade de adquirir conhecimentos e experiências que estão longe deles, dando-lhes a chance de modificar o mundo onde habitam.

A partir da perspectiva de que a escola é uma instituição histórica, fica claro que, mesmo podendo desaparecer em algum momento histórico, também pode ser reinventada. E reinventar essa escola significa uma responsabilidade de criar formas concretas de oferecer esse tempo livre a todos. Assim, diante de tantas acusações que hoje a escola vive, bem como com tantas tecnologias que tentam fazê-la um espaço domado, vale a pena refletir sobre o que é da ordem do escolar, lembrando que essas ponderações são muito importantes, haja visto que a escola bilíngue é antes de tudo um espaço escolar.

## 2.1 Espaço escolar

Acreditar que a escola bilíngue é antes de tudo um espaço escolar faz parte de uma das estratégias de distanciamento da linha tênue que a separa da ideia de escola especial para surdos/deficientes auditivos.

Frequentemente o movimento surdo sofre acusações de que cria situações de exclusão do próprio grupo quando batalha por esses espaços de troca e negociações sociais que o uso das línguas de sinais lhes propicia. A escola é um desses espaços de luta para que a produção cultural coletiva de sua comunidade seja valorizada e difundida. Não obstante, a falta de compreensão do funcionamento cultural e linguístico desse grupo produz políticas que o colocam em grupos identitários específicos.

A luta dos sujeitos surdos pelo espaço escolar é legítima quando eles buscam para si esse lugar institucional de circulação de suas marcas culturais e língua. Porém, pode-se pensar esse espaço de outro modo que não como espaço taxado sistematicamente de excludente? Hoje temos que ser cada vez mais redundantes ao afirmar a necessidade de uma educação inclusiva, já que falar de educação é falar de TODOS.

Masschelein e Simons (2013) fazem uma lista do que denominam ser do domínio escolar. Começam discutindo o que significa o tempo escolar e nomeiam-no de “suspensão” (ou tempo da liberdade) como um domínio do escolar. Para os autores, a construção de uma escola implica em suspensão. E do que isso se trata? Quando ocorre a suspensão no espaço escolar, isso significa suspender o que é da ordem do cotidiano. Assim, os lugares específicos, como a família, o clube, o bar, o hospital, não se aplicam, ou seja, o tempo produzido no espaço escolar não deveria necessariamente ser um tempo produtivo, poderia ser um tempo livre (*scholé*).

Apesar de todas as políticas hoje focadas em controlar o tempo da escola, ela poderia, sim, não ter esse “papel continuísta da realidade”. “Pensamos que o formato muito concreto da escola pode desempenhar um papel importante na possibilidade de retirar o peso da ordem social – suspensão – no interesse de criar tempo livre” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013, p. 33).

Pensar a escola bilíngue requer esse movimento de suspensão. Suspensão de quê? Das próprias tensões sociais, das tensões tecnológicas e familiares. Espaço focado no presente, naquilo que caracterizaria o espaço bilíngue dentro do espaço escolar. A escola tem o compromisso de interromper a operação de quaisquer expectativas e necessidades produzidas em um espaço e tempo fora dela. Expectativas da própria política bilíngue produzida institucionalmente.

O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado.

A escola e, conseqüentemente, a escola bilíngue tem uma função específica: atrair seus alunos às questões do presente. Aos surdos, aliar suas questões levantadas significa trazer a escola para essa produção conectada ao presente de criação de um espaço de tempo livre onde o conhecimento circule por meio das linguagens existentes.

Além da questão da suspensão, os autores introduzem a palavra *profanação* sobre como tornar algo particular em algo público, em disponível. Um tempo e um lugar profano estão ligados a algo que se desconecta do seu uso habitual, ou seja, perde a característica do sagrado e do indiscutível. E isso significa também “[...] algo no mundo que é, ao mesmo tempo acessível a todos os sujeitos e à (re)apropriação de significado” (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013, p. 39). É algo que se tornou público, pois foi expropriado de mãos específicas, como o conhecimento que se torna um bem público e acessível a todos.

A escola como espaço coletivo e público, em primeira ordem, não tem a função de responder às demandas e necessidades individuais. A escola bilíngue cumpre essa função de atender coletivamente aos anseios das comunidades surdas, mas não APENAS na ordem da política, mas na ordem de oferta do conhecimento desprendido e produzido a esses sujeitos como um bem público. Segundo os autores, não é papel da escola atender a grupos específicos, mas atender a TODOS, e transformar radicalmente algo em

matéria de estudo fazendo a suspensão e a profanação como algo que abre o mundo por meio da atenção e do interesse do sujeito.

A escola é constantemente acusada de ser distante do mundo e descontextualizada, sem responder aos anseios sociais. Porém, os autores advogam em favor da escola, afirmando que a suspensão e a profanação tornam o mundo possível e aberto. Essas características tiram a centralidade do indivíduo e da aprendizagem pessoal e focam no coletivo, na produção profana de uma formação do sujeito com interesse no “mundo”.

Desse modo, entendemos a formação não como um tipo de atividade auxiliar da escola; como algo que ocorre fora das matérias de estudo atuais e que tem a ver com os valores de um ou outro projeto educacional. Em vez disso, a formação tem a ver com a orientação dos alunos para o mundo como ele é construído para existir no sujeito ou na matéria, e essa orientação diz respeito, principalmente, à atenção e ao interesse para com o mundo e, igualmente, à atenção e ao interesse para com a própria pessoa em relação ao mundo (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013, p. 47-48).

A escola bilíngue, como escola que traz a formação e a atenção ao mundo produzido no presente, deve criar no sujeito surdo o desejo, o interesse em sua própria inserção nesse mundo – um mundo focado na produção coletiva de um sujeito bilíngue plural.

Criar uma escola bilíngue que simplesmente atenda às necessidades sociais baseadas na identidade de um grupo específico pode tornar-se uma cilada, pois isso carrega em si o perigo de criar a formação focada em modelos surdos fixos, como tradicional e historicamente as “escolas especiais” constroem suas práticas.

Compreender o papel do que é da ordem do escolar é dar ao sujeito surdo, em seu espaço, muito mais do que simplesmente reproduzir as necessidades sociais e mercadológicas ou mesmo reduzir a escola a um espaço de socialização. É dar ao sujeito surdo a possibilidade de recriar o mundo e de recriar-se no mundo. É transformá-lo num espaço de potência de constituir-se e de pensar o próprio pensamento.

Além das questões acima colocadas, as questões da tecnologia, isto é, do praticar, estudar ou disciplinar, também são importantes de ser observadas para entendermos o que é da dimensão escolar. As tecnologias escolares, como o quadro negro, o giz, a carteira, o livro, estão nessa ordem. Contudo, além delas, a arquitetura da escola, a disposição das carteiras e as próprias técnicas de ensino e aprendizagem colocam claramente o que é do âmbito escolar.

As tecnologias da educação escolar não devem ser simplesmente ferramentas que formam jovens com formatos específicos, como em uma linha de produção. Essas tecnologias podem produzir técnicas que engajam os jovens e ao mesmo tempo lhes mostram o mundo; elas criam nesses jovens o interesse pelo mundo que se abre.

A escola bilíngue assume essa forma e produz as tecnologias dessa ordem. Mesmo que seu projeto esteja direcionado a pessoas surdas, necessariamente, não deve distanciar-se desse lugar, uma vez que se trata de ser uma escola, mas observar bem como os sujeitos surdos podem ser atingidos para que se engajem nesse mundo que se abre na escola. Claro que a escola lança mão de outras tecnologias, mas a característica do que é escolar deve estar na escola bilíngue também.

A questão da igualdade, apresentada pelos autores (ou ser capaz de começar, in-diferença), também está na discussão do âmbito do que é escolar. A questão da desigualdade social tem sido frequentemente pauta nas pesquisas sobre a escola, e há pesquisas, inclusive, de caráter denunciativo sobre o quanto a escola perpetua as desigualdades sociais. Masschelein e Simons (2013) afirmam que a escola e o professor têm o papel fundamental de transformar o conhecimento em “bem público”; conseqüentemente e inicialmente colocam todos os alunos numa mesma condição de começar.

Para a escola e o professor, a igualdade do aluno é uma hipótese prática – não uma certeza científica – que alguém se esforça para verificar enquanto leciona. Naturalmente, ao realizar essa verificação, o professor pode e vai levar em consideração o aluno individual, sua situação e suas questões. Mas essa atenção às diferenças pertence ao reino do próprio ensino e é separada da construção

de um sistema de ensino baseado nas chamadas diferenças e desigualdade factuais ou naturais (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013, p. 71).

A diferenciação existe. Porém, o problema maior é ela ser da ordem da necessidade natural e biológica. Os critérios de diferenciação e classificação dos alunos são convenções; por isso devem, sim, ser discutidos, questionados e problematizados.

A escola bilíngue não deveria partir da diferenciação de seus sujeitos (na constituição de identidades) de forma natural ou biológica, mas pensar na potência que pode produzir ao trazer aos sujeitos surdos esse mundo escolar, não apenas como espaço de socialização e de normalização desses sujeitos para o mundo e o mercado.

Ainda na discussão sobre o que é do escolar, a fim de pensarmos a escola bilíngue, vale ressaltar a questão do amor (ou *amateurismo*, paixão, presença e mestria). Masschelein e Simons (2013) trazem a ideia de que, para o professor, conhecimento e metodologia são importantes, mas o amor e o cuidado também o são. Segundo os autores (2013, p. 80-81),

Para o professor, o aspecto formativo do ensino infundido de amor é a sombra brilhante de sua mestria. A formação não é uma responsabilidade secundária; [...]. Ao contrário, é parte e parcela de cada aula e é invocada no decurso de cada assunto e tipo de conteúdo. É a possibilidade de interesse, atenção e, portanto, formação que é oferecida vezes sem conta em cada aula magistral, e não é resultado de algum tipo de intenção.

Para Waquet (2010), a função do mestre não é ser mestre do pensamento, mas ensinar a pensar. É tornar o discípulo nele mesmo. Segundo Waquet (2010): “Para Francis Bacon, ‘os discípulos só devem ao mestre crença temporária, com suspensão de seu julgamento até que estejam plenamente instruídos [...]’ ” (WAQUET, 2010, p. 269).

O professor amoroso coloca o foco em todos, e não apenas em uma pessoa em particular. Não significa que esta não seja levada em conta, mas não pode ser o ponto de partida desse professor. O ponto de vista é o amor pelo assunto, pela matéria e

pelos alunos. Por isso, o ponto de partida do professor é assumir a igualdade e assumir que todos são capazes de atenção, interesse, práticas e estudo.

Na escola bilíngue para surdos, exigem-se professores surdos. Claro que nem todos serão. Mas qual o significado disso? A identificação é valorizada na relação entre os pares. A ideia é excelente, desde que esse professor seja o professor que dá a seu discípulo o direito de ser ele mesmo. E o que é o sujeito surdo ser ele mesmo?

Enfim, antes de discutirmos o professor nesse processo, vale a pena encerrar esta seção com Masschelein e Simons quando apontam a questão da formação como mais um dos aspectos do que é da ordem do escolar.

A formação – como uma espécie de autoformação ou “entrar em forma” – consiste, na verdade em preparação. [...] Consiste no estudo e na prática. [...] A escola é a preparação em prol da preparação. Esta preparação escolar significa que os jovens ‘adquirem sua forma’, e isso significa que eles são habilmente competentes e bem-educados. (MASSCHELEIN E SIMONS, 2013, p. 89).

## 2.2 O professor

Nesta seção, para dialogar sobre o professor nesse espaço escolar, vale a pena trazer as reflexões de Walter Kohan (2009) como aporte. Para pensar o professor, o autor recorre a Sócrates a fim de tecer um diálogo sobre o paradoxo entre ensinar e aprender. Lança-se aqui, então, o desafio: e se o professor de surdos se encontrasse com Sócrates? Quantas lições podem ser extraídas desse encontro?

Na discussão do paradoxo entre aprender e ensinar, Kohan (2009) convoca Sócrates para dialogar e apresenta discussões realizadas junto a este interessante filósofo que dão subsídios para se pensar sobre o papel do professor na sua função de ensinar. Abaixo, há três pontos listados por Kohan (2009) para entender o que ele chama paradoxo na função professor de Sócrates.



**Ponto 1** – Sócrates afirma que pratica a política sem praticar (pelo menos a política oficial da pólis). Um professor só pode ser um político verdadeiro praticando outra política, porque, além de ser professor, ele é político, e não praticar a política é um ato político.

Assim, nessa escola bilíngue que, por si só, em sua concepção, aparentemente procura caminhar na contramão da política oficial da “pólis” (política nacional de educação especial na perspectiva da educação bilíngue), é possível pensar aqui no professor surdo e ouvinte e nas possíveis atitudes de contracondutas quando estes praticam suas políticas de outro modo, mesmo que na contramão, mesmo com as tecnologias da política oficial operando.

**Ponto 2** – Sócrates afirma jamais ter sido mestre de alguém. Porém, aprendem com ele. Sócrates renuncia à condição de mestre, mas faz discípulos. Que tipo de mestria exerce? Por mais que o professor surdo e o professor ouvinte de surdos ainda ocupem, de certa forma, um lugar “menorizado” educacionalmente pela própria posição da área no discurso educacional maior, não se pode negar que se aprende com esses professores.

**Ponto 3** – Saber considerado de pouco valor – mas essa condição o torna o mais sábio de todos... (não saber o torna sábio?). O tipo de vida que leva a um tipo de morte, já que Sócrates, por defender sua forma de mestria, é levado a uma condenação.

O quanto a discussão da educação de surdos tem levado à morte tantas possibilidades de contradizer o que está colocado como oficial, afinal, esse professor de surdos tem ocupado, muitas vezes, um lugar de exílio em relação ao que oficialmente tem sido definido sobre o que seja uma educação bilíngue. Exercer a função docente como um modo de vida torna-se um tipo de maestria.

A partir desses pontos estabelecidos para definirmos o paradoxo que Sócrates nos apresenta, conversar sobre o papel desse professor na escola bilíngue é possível? Observar o não-lugar de

Sócrates na pólis (atopia) remete-nos a esse não-lugar do professor de surdos nas práticas inclusivas da nossa contemporaneidade. O professor de surdos pode ser esse profissional atópico.

O que seria, então, ser atópico? Seria não fazer o jogo da linguagem politicamente correta quando necessário. Mesmo que o professor de surdos (surdos e ouvintes) esteja envolvido com a linguagem da política oficial, quando necessário pode não querer falar essa linguagem, nem ser assimilado por ela; afinal, esse professor está comprometido politicamente mediante uma atitude – por meio do dizer verdadeiro, de um *éthos*.

Ele não vai ensinar algo que não saiba, mas vai, no próprio processo de ensinar, dar forma a si e tornar-se algo que não era no início. Por isso, no empreendimento do professor de surdos na busca de dar sentido às interrogações de sua própria vida e das políticas inclusivas, vai dando forma à sua vida. Esse investimento na procura dos sentidos dá, ao sujeito professor, outra forma.

Na busca de Sócrates, há um encontro com interlocutores distintos: a) os políticos; b) os poetas; e c) os trabalhadores manuais. Então, segundo Kohan (2009), Sócrates conclui que políticos creem saber, mas muitas vezes não sabem. Percebe que, quanto mais dotados, menos sábios; menos dotados, mais sensatos. Nesse encontro com Sócrates, creio ser possível pensar nos gestores da política da “pólis”. Ao que parece, creem saber, mas insistentemente, em diferentes movimentos (tanto burocráticos quanto práticos na escola) permanecem em uma posição constante de acusação tanto desse professor quanto à própria existência da escola bilíngue como se ambos se encontrassem na ordem do perigo.

Quanto aos poetas, Sócrates (segundo Kohan, 2009) afirma que dizem coisas lindas, mas muitas vezes se perdem no que dizem. Quem são esses “poetas” com quem o professor de surdos lida em sua constante jornada? Que risco corre o professor de surdos ao assumir essa condição?

Por fim, Sócrates encontra os trabalhadores manuais, que, sim, aparentemente possuem um saber mais sólido. Porém, quando tentam “aplicar” o saber tecnicamente, atrapalham-se. O exercício do pensamento não é aplicável, pois é o exercício do saber pelo saber. Um dos riscos possíveis da posição técnica em

relação à educação reside na transformação da Libras, por exemplo, como uma tecnologia, e não como língua da vida. Como uma língua que dá ao sujeito surdo a capacidade de linguagem e leitura de/para/com o mundo.

Tomando como base a busca de Sócrates, junto com Kohan (2009), podemos então propor três potentes tentações que pairam para o professor: 1) a política; 2) a poesia; e 3) a técnica.

A primeira grande tentação, na figura do político, apresenta-se ao professor de surdos e é a causa de muitas de suas práticas: militância cega. A militância acaba sendo uma condição para o exercício dessa função no discurso de muitos. Todavia, um risco da militância cega é a construção de verdades absolutas e indiscutíveis. E assim, o professor fica absorto nessas verdades, não se abre a outras leituras do movimento e acaba sendo repetitivo. O conhecimento já cultivado por esse sujeito passa a ser sua bandeira – e o risco de permanecer no mesmo lugar é gigantesco.

Quanto à segunda tentação, na figura do poeta, é aquela de o professor tornar-se um grande intelectual, um grande sábio que fala “palavras difíceis”. Aqui imaginamos que a tentação se dê por via da separação exacerbada entre o que se fala e o que se vive.

Por fim, a última tentação, na figura do artesão – a técnica –, lança mão de conceitos caros na escola hoje: a produtividade exacerbada e corrida, o método de ensino, a didática, a forma de condução. Essa é uma das tentações persistentes no professor e também no professor de surdos. O risco aqui é aceitar sempre as “novidades metodológicas” sem uma discussão ampla, irrestrita e crítica. O próprio professor de surdos cria métodos e técnicas de ensino para uma aplicação direta na sala de aula, sem contar com a própria lista de “como fazer”, sempre prescrita pela educação especial como receitas no trato do sujeito surdo, levando em conta muito mais sua condição material do que sua vida.

Em suma, ainda com Kohan (2009), Sócrates ensina-nos uma primeira lição: que o trabalho do cuidado, do pensamento, começa a partir de si. O professor de surdos, ao entender o cuidado do outro, está cuidando de si, e esse cuidado não é algo da ordem da “boa ação”, mas algo na ordem da confiança de que seu papel é fazer com que o discípulo seja ele mesmo, retorne a si mesmo.

A segunda e última lição que podemos tomar de Sócrates é de que a política não faz política, ou seja, o não fazer de Sócrates é um ato político, afinal, ele não tem projeto político. Em vez de intervir nessa política, ele procura criar outra política, baseada em interrogar seus habitantes para tentar mostrar a importância da mudança de seus pensamentos ou seu modo de vida. Podemos, dessa forma, fazer com que os próprios surdos, ao tornarem-se professores, possam vivenciar essas lições que tomamos de Sócrates.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este artigo, entendendo que a discussão não para por aqui, é possível convidar Símon Rodriguez por endossar as lições a nós ensinadas no encontro com Sócrates. Porque Símon Rodriguez? Enquanto Sócrates é um filósofo ocidental muito importante na influência deste nosso tempo, Símon Rodriguez é um pedagogo latino-americano.

Segundo Kohan (2013), para Rodríguez, “o professor é um inspirador, um excitador que propõe o saber. Ele também é um estimulador da vontade e do querer” (KOHAN, 2013, p. 90). Rodriguez vai pontuando uma crítica radical às escolas latino-americanas, que foram construídas pelos colonizadores europeus e que, mesmo quando as colônias deixaram de sê-lo, ainda estavam marcadas pelas práticas coloniais.

Para Rodriguez, “[...] existem três tipos de professor: os que presumem saber, os que confundem com o seu saber e os que ajudam para que todos saibam” (KOHAN, 2013, p. 87). O que caracteriza o professor na perspectiva desse pedagogo não é a quantidade de saberes acumulados pelo professor, nem sua capacidade de transmitir apenas, mas exatamente sua vivência no estudo, sua relação com o saber, com os livros e com a vida. Essa relação deve tornar-se tão impactante para os estudantes a ponto de querê-la para si: estudar como o professor estuda, relacionar-se com o saber como esse professor se relaciona, pois ele estuda e se forma no estudo.

Assim, podemos aprender com Rodriguez sobre o papel do professor de surdos. Podemos até mesmo estimular e excitar nesses sujeitos uma relação com o saber, algo que está longe de sua vivência

e de suas práticas. Isso porque, estando tais sujeitos hoje localizados no terreno da educação especial, as técnicas e as prescrições são parte de sua educação e do trabalho do professor, a ponto de o próprio professor surdo ser capturado por essa lógica.

Rodriguez acredita em uma educação popular, em uma educação para todos, na medida em que percebe que a escola já selecionava e excluía. Nessa proposta de educação popular, o professor tem um papel fundamental. Diferentemente de Sócrates, Rodriguez tinha um projeto político e acreditava veementemente na instituição escola como fonte para acabar com a influência da metrópole. Ele pensava que novos professores, fazendo novas escolas, eram de uma potência inestimável.

E se a escola bilíngue se coloca como uma potente escola popular, como não pensá-la como uma escola para todos? Quem seriam esses todos? Todos os surdos? Todos? O projeto de Rodriguez impacta nessas questões, já que o exercício deste artigo é pensar institucionalmente a construção de um projeto de escola bilíngue na educação de surdos.

Reforça-se aqui que este artigo tem como objetivo claro o de trazer questões que levem à discussão do projeto da escola bilíngue como possibilidade e não pensar tecnologicamente, no sentido de postular formas do “como fazer”. Há uma ansiedade sobre esses postulados e muitas outras publicações seguem nessa direção. Que fique esclarecido que são importantes. Contudo, este tipo de construção textual também se torna fundamental para que mais possamos construir mais possibilidades para este projeto de escola para/de/com os sujeitos surdos.

---

## REFERÊNCIAS

ARENDRT, H. *A condição humana*. 12. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

KOHAN, W. O. *Filosofia: o paradoxo entre o ensinar e o aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KOHAN, W. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2013.

SENNETT, R. *Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

WAQUET, F. *Os filhos de Sócrates: filiação intelectual e transmissão do saber do século XVII ao XXI*. Rio de Janeiro: Difel, 2010.