

DISCURSOS QUE PRODUZEM SABERES E ESPECIALISTAS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

SPEECHES THAT PRODUCE KNOWLEDGE AND SPECIALISTS
IN EDUCATION OF DEAF

Cinara Franco Rechico Barberena¹

Resumo:

O objetivo deste texto é analisar como os discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010 caracterizam os saberes e os especialistas na área da educação de surdos. Para compreender as relações que as verdades dos discursos produzem, sob inspiração genealógica foucaultiana, recorro à ANPEd e à forma como se constituiu como um espaço entrelaçado com a Educação Especial em que circulam especialistas e um emaranhado de saberes que tecem a educação na Contemporaneidade. Nesse contexto há uma teia que envolve os especialistas e os saberes que instituem a formação e as competências que esses profissionais precisam buscar para se inserirem na lógica inclusiva.

Palavras-chave: especialistas – alunos surdos – saberes pedagógicos

¹ Universidade Federal de Roraima

The objective of this text is to analyze how the discourses that circulate in the ANPEd from 1990 to 2010 characterize the knowledge and the specialists in the area of education of the deaf. In order to understand the relationships that the truths of the discourses produce, under Foucaultian genealogical inspiration, I turn to the ANPEd and the way it has been constituted as a space interwoven with Special Education in which experts circulate and a tangle of knowledge that weaves education in the Contemporaneity. In this context there is a web that involves the specialists and the knowledge that institutes the training and the skills that these professionals need to seek to fit into the inclusive logic.

Key words: specialists - deaf students - pedagogical knowledge.

1. PARA INTRODUIZIR A TEMÁTICA:

O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa maior que tematiza as práticas pedagógicas que constituem alunos e sujeitos surdos na escola e na sociedade Contemporânea, a partir dos discursos que circulam na ANPEd. Para este estudo então, o objetivo é analisar como os discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010 caracterizam os saberes e os especialistas na área da educação de surdos.

Para abarcar o objetivo proposto, parto do entendimento de que a escola constitui-se como uma maquinaria que, ao agir por meio da vigilância, encontra-se intrinsecamente relacionada aos jogos de poder postos em operação pela sociedade contemporânea. Ressalvo que as funções do Estado se exercem por todo o corpo social, sendo a escola um desses espaços. Elementos de diferentes ordens, como discursos, instituições, teorias, regulamentos e leis, práticas sociais, dentre outros, mantêm-se conectados numa rede de relações cuja função é manter o poder de uns sobre os outros, a ação de uns sobre as ações dos outros. Assim, a escola, na medida em

que se encarrega das tarefas de ensinar, educar, vigiar e regular os alunos, institucionaliza-se e constitui-se como um lócus produtivo para pensar a invenção dos saberes pedagógicos e dos conceitos sobre a surdez e os alunos surdos, produzindo práticas escolares e especialistas da área da educação de surdos.

Os saberes produzidos na educação de surdos instituem, “num momento determinado, o aparecimento de uma teoria, de uma opinião, de uma prática” (BELLOUR, 1983, p. 9). Ainda que o saber não seja o conhecimento científico, este não pode existir sem aquele. Compartilho da compreensão de saber, que sob as lentes foucaultianas, é entendido como “esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e que são indispensáveis à constituição de uma ciência, ainda que não se destinem necessariamente a constituí-la” (FOUCAULT, 2008b, p. 238). Nesse sentido, o saber encontra-se amarrado à questão do poder por meio do discurso da racionalidade. Isso porque, a partir da separação entre o científico e o não-científico, entre o racional e o não-racional, entre o normal e o anormal, se ordenam os indivíduos por uma forma de governo e por procedimentos disciplinares. São procedimentos disciplinares que, como argumenta Veiga-Neto (1996), sob o eixo do corpo e o eixo dos saberes, funcionam para que cada um de nós assuma como natural aquilo a que somos submetidos como sujeitos modernos; portanto, tais procedimentos também nos subjetivam.

O argumento que defendo então é que as práticas, e nelas os saberes sobre os surdos, são inscritas com nuances Modernas, embora a discussão sobre a diferença cultural, alimentada nos trabalhos de análises, seja mobilizada por uma causa Contemporânea. Tal argumento institui-se tendo em vista que é visível a circulação de saberes colocados a partir de um conjunto de técnicas e práticas pedagógicas que não só descrevem o surdo sobre seus comportamentos, corpos e desenvolvimento, como também os inventam. Os saberes, a partir de práticas pedagógicas no “exercício de comparar, diferenciar, hierarquizar, homogeneizar e excluir, colocam em

jogo processos normalizadores que subjetivam e produzem sujeitos” (FABRIS, 2009, p. 52). Com isso, tanto estar sujeito a saberes que descrevem e inventam, quanto estar sujeito a si mesmo pela dependência do saber do outro, são condições para se viver na Modernidade.

O presente estudo inspira-se na genealogia foucaultiana para se aproximar dos discursos produzidos na ANPEd no período de 1990 a 2010. Ao abordar que “me inspiro” na genealogia foucaultiana para organizar tal pesquisa, não assumo a genealogia em si, mas busco pela possibilidade de leitura de enredamentos discursivos do presente. Dessa forma, ao buscar recorrências nos discursos que circulam na ANPEd, visualizo que os embates teóricos ali travados emergem de relações de poder, constituindo uma discursividade qualificada como verdadeira. Nesse sentido, o discurso é tido como “conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2008, p. 55). Nessa lógica, aproximo-me das diferentes maneiras pelas quais os discursos operam dentro de uma rede de poder, produzindo sentidos. Os discursos, quando emaranhados em uma rede discursiva, produzem as condições para se vislumbrar tanto o que está sendo dito sobre o sujeito, quanto o modo como o discurso aparece e se movimenta. Dada a ideia de que os discursos circulam entre nós, tornamo-nos sujeitos produzidos e produtores desses discursos.

Com isso, não recorri à apreensão do discurso considerado o mais apropriado para o momento, e sim da condição de possibilidade para verdades que constituem formas de pensar a educação de surdos e a constituição de tais sujeitos. Transitando nessa cadeia metodológica, sustento minha perspectiva a partir da ideia de “ver historicamente como se produzem efeitos de verdade no interior dos discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos” (FOUCAULT, 2005, p. 7). Para compreender as relações que as verdades dos discursos produzem, sem entrar em juízo de valor, recorro à

ANPEd e à forma como se constituiu como um evento, como um espaço entrelaçado com a Educação Especial em que circulam especialistas e um emaranhado de saberes que tecem a educação na Contemporaneidade.

A escolha da ANPEd como campo de estudo encontra-se amparada nos seguintes aspectos: a representação da ANPEd no meio acadêmico como um dos mais expressivos eventos na área de educação do nosso país; a sua composição por Grupos de Trabalho, o que possibilita a liberdade de escolha do lugar em que se quer inscrever o trabalho; seu reconhecimento acadêmico e discursivo pelos especialistas da Educação Especial e da educação de surdos; o espaço que as pesquisas de pós-graduação ocupam no evento, ao mesmo tempo em que transitam em diferentes terrenos teóricos e aproximam, por meio de seus dados e análises, a escola e as práticas pedagógicas com os alunos para serem pensadas.

Potencializo o espaço da ANPEd como uma rede acadêmica discursiva em que, sob os eixos de construção, formação e circulação de saberes, pulverizam formas de pensar a educação e a constituição dos sujeitos. Os discursos que centralizam a educação de surdos nos materiais em estudo, anunciam que os saberes que a constituem partem do campo de saber da Educação Especial e nele estão imersos discursivamente de maneira significativa. Tal afirmação é decorrente de que os trabalhos com enfoque na surdez e nos alunos surdos circulam em dois Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd, sendo 54 trabalhos no GT da Educação Especial e 3 trabalhos no GT dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

Os trabalhos que serviram de material de análise para o presente estudo foram identificados por diferentes códigos. Tais códigos foram criados a partir do ano em que o referido trabalho circulou na produção discursiva da ANPEd e as iniciais dos nomes de seus espectivos autores.

Ao seguir a linha temporal da década de 1990 e a passagem para a década de 2000, noto que, na década de 1990,

os trabalhos sobre alunos surdos eram quantitativamente incipientes. Em contrapartida, na década de 2000, sobressaem-se os trabalhos que abordam a escolarização dos alunos surdos. Ao destacar essa linha das duas últimas décadas, não proponho ver sua linearidade, e sim as condições em que a educação de surdos se inscreve no GT da Educação Especial e no GT dos Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos.

Para dar prosseguimento ao estudo, debruicei-me nos trabalhos da Anped, como materiais da presente pesquisa, tecendo as análises de como os discursos que circulam no período de 1990 a 2010 caracterizam os saberes e os especialistas na área da surdez e da educação de surdos.

2. A INVENÇÃO DE SABERES E ESPECIALISTAS NA ÁREA DA SURDEZ:

Ao partir da ideia de que a circulação de saberes postos em prática a partir de práticas pedagógicas que se encarregam de comparar, diferenciar, homogeneizar os surdos, não só o descrevem, como também, ao colocar em jogo processos normalizadores, subjetivam e produzem tais sujeitos, é que inicio as análises deste trabalho. Direciono-me primeiramente aos excertos de trabalhos produzidos na ANPEd no período de 1990 a 2010 para pensar os saberes que circulam nos discursos de condução de alunos e sujeitos surdos por diferentes técnicas de sujeição e subjetivação.

No outro texto, produzido também em 1999, está registrada uma sessão de fonoaudiologia. A profissional trabalha com duas crianças surdas que usam fones de ouvidos. A sala pequena, as crianças e a fonoaudióloga estão sentadas no chão. No centro da roda, encontram-se brinquedos e jogos espalhados ao alcance das crianças, que olham atentas para a fonoaudióloga. Esta segura um microfone para uma das crianças e com a outra mão segura um objeto. Enquanto faz isso, articula algum movimento com os lábios. Percebo nesse texto algumas recorrências: por exemplo, as práticas oralistas de outros

momentos históricos e o trabalho individualizado com as crianças, embora elas estejam em dupla. Mas também percebo nesse texto algumas rupturas espaciais. A profissional rompe com a tradicional mesa de som e coma postura de um corpo contido para melhor surdos como um grupo cultural específico. Embora se reconheçam os surdos como pronúncia dos fonemas e passa a ocupar o chão. Mesmo sabendo que essas configurações espaciais podem não dizer de mudanças nas formas de olharmos para aqueles que estão sendo trabalhados, elas trazem uma visibilidade que não pode ser ignorada (ML, 2003e, p. 15).

Portanto, percebe-se o importante papel que a escola está se furtando a cumprir, que é o de disponibilizar aos alunos surdos um ambiente modelar de língua e cultura da surdez. Croyle (2003) salienta que o primeiro desafio a ser enfrentado em processos de inclusão para crianças surdas é realmente o de oferecer acesso a linguagem, entendido como acesso precoce e fluente a língua de sinais, tanto para as crianças surdas como para as ouvintes e seus professores, propiciando bases para a socialização, interação e aprendizagem cooperativa (CR, 2010 b, p. 9).

São visíveis, nos trabalhos analisados, práticas e artefatos que foram se firmando na escola e na sociedade Moderna e que me possibilitam pensar no caráter relacional do espaço ocupado pelos corpos dos surdos. Dessa maneira, a descrição de sala pequena, as crianças e a fonoaudióloga sentadas no chão, com brinquedos e jogos ao alcance das crianças, “que olham atentas para a fonoaudióloga”, permite algumas amarras para entender essa relação do corpo e do espaço ocupado. Penso que esses espaços são dispostos por concepções pedagógicas e que suas ênfases caracteriza uma ideia de “saber onde e como encontrar os indivíduos, [...] poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um” (FOUCAULT, 1989, p. 131). O espaço que referencio nesta discussão não se reduz a um cenário em que se inscreve e atua um corpo, pois é o próprio corpo que institui e organiza o espaço.

Em excertos extraídos dos trabalhos analisados, o enfoque de acesso precoce e fluente à língua de sinais permite uma articulação temporal, marcada pela palavra *precoce*, que anuncia uma condição para a fluência na língua de sinais. Tal recorrência suscita pensar “tanto um controle minucioso sobre os movimentos do corpo quanto uma mais eficiente articulação entre esse corpo e os objetos que o circundam” (VEIGA-NETO, 2000, p. 7).

Feitas tais amarras sobre os saberes, adentro nos discursos que circulam na ANPEd no período de 1990 a 2010 para tramar algumas visibilidades possíveis nesta discussão, em termos de saberes que projetam tanto os movimentos pedagógicos dos especialistas no cenário educacional, quanto os que compõem a formação dos surdos.

Entendo que, numa relação intrínseca de poder, os saberes que compõem a esteira discursiva dos especialistas são e/ou abarcam também os que se inscrevem na escola e na formação profissional dos surdos.

O bilinguismo propõe a aquisição da língua de sinais como linguagem primeira e natural e, concomitantemente, a aprendizagem da língua nacional como uma segunda língua, tanto na sua forma oral (segundo o grau de surdez) como na escrita. Na metodologia bilinguista, educar o surdo é proporcionar-lhe instrumentos para um desenvolvimento educacional adequado, da mesma forma que acontece com o ouvinte. Os procedimentos pedagógicos devem ser mediados pela língua de sinais ou pela fala e língua de sinais, quer diretamente (professor/aluno/professor) quer por intermédio de um intérprete. Isso é condição essencial para que haja interação entre sujeito cognoscente/objeto do conhecimento/mediador dessa interação. A escola tem que proporcionar à criança surda as oportunidades de formar os conceitos aceitos pela comunidade maior, como acontece com a criança ouvinte em idade bem mais precoce do que com o surdo (MN; ER; MH; SA; JM; WM, 1996a, p. 4- 5).

Considerando a necessidade da modalidade gestual para a educação dos alunos com surdez, cabe a nós viabilizarmos recursos de ensino/aprendizagem que valorizem a memória e o pensamento que se dão pelo aspecto visual, característico desses sujeitos, lembrando que a língua de sinais propicia o desenvolvimento linguístico dos mesmos, facilitando, inclusive, o processo de aprendizagem de línguas orais, servindo de apoio para a leitura e compreensão de textos escritos e favorecendo a produção escrita (LO, 2001d, p. 15).

Além das enunciações ligando a surdez às questões de saúde/reabilitação, aos problemas de comunicação e ao silêncio, encontramos outras regularidades discursivas nos materiais pesquisados. Nos vídeos analisados, por exemplo, são apresentadas várias cenas de surdos em situação de trabalho. São imagens que evidenciam um certo tipo de trabalhador. Essas cenas, inseridas num campo discursivo onde frequentemente aparecem listas de “funções que os surdos podem desempenhar” (FGTAS/SINE, 1995/1996), acabam por naturalizar determinadas atividades profissionais aos surdos. Resultado disso são os constantes projetos de formação profissional de escolas e associações nas áreas de marcenaria, serigrafia e informática, alegando que os surdos são por natureza atenciosos, pois não se distraem com o barulho e a conversa (MK, 2001f, p. 12-13).

Com os avanços das políticas públicas de inclusão, os surdos começam a fazer presença em níveis educacionais mais avançados, chegando em número cada vez mais expressivo na educação superior (MOREIRA, 2005). Nesta realidade, a falta de conhecimentos acerca da promoção de uma prática pedagógica que atenda as diferenças dos estudantes parece não ser uma questão somente da educação básica. “Na universidade, o professor, ao receber em sala de aula estudantes com NEE, enfrenta uma situação nova e desafiadora, já que, na grande maioria das vezes, desconhece as especificidades, os apoios e os recursos que esta demanda requer (MOREIRA, 2005, p. 10) (VL, 2006a, p. 3).

Os saberes que discorrem sobre a escola envolvendo os alunos surdos e a constituição dos próprios surdos nas décadas de 1990 a 2010 parecem inscrever-se na sociedade sob certa atualização da ênfase disciplinar. Tal afirmação decorre do fato da questão linguística emergir como um fio condutor que entrelaça esse período para pensar a escolarização, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento do surdo, incidindo no comportamento do surdo e instituindo-se no currículo como estatuto de saber. Nessa lógica, o conhecimento e o domínio da língua desenham-se como ênfase educacional e curricular-metodológica. Afirmo que a questão linguística, em termos educacionais, circula nos trabalhos da ANPEd como necessária para o surdo desenvolver-se e integrar-se na sociedade. Dito de outro modo, a língua de sinais, como ação comportamental no surdo, agrega uma rígida comparação com a norma aceita. No entanto, em termos curriculares-metodológicos, a questão linguística inscreve-se como conteúdo hierárquico e como ferramenta metodológica que medeia a aprendizagem e o conhecimento dos demais conteúdos curriculares integrantes da formação do surdo, desde a escola até o ensino superior e os cursos de formação profissional. Nesse sentido, observa-se que as recorrências discursivas abarcam, como práticas na escola e na formação profissional dos surdos e como estatuto de saber curricular, o enaltecimento da língua de sinais e da língua portuguesa, com esmaecimento e apagamento dos demais conteúdos curriculares como eixos de saber em discussão.

Dessa forma, a heterogeneidade cultural surda fica reduzida a uma língua de tradução – que, na escola, vem a possibilitar o acesso à língua portuguesa e aos demais conteúdos –, constituindo outras formas de dominação ouvinte. Ao promover a oficialização e o reconhecimento da língua de sinais, bem como o investimento nessa língua como facilitador do aprendizado na escola inclusiva, o Estado opera gradativa diluição da cultura surda. Tal afirmação decorre também da ideia de que a garantia de espaços de participação do surdo pode ser lida na Contemporaneidade pelas vias das leis, das políticas

públicas e de discursos que engendram saberes de inclusão, acesso ao trabalho, programas de treinamento profissional, socialização, interação, aprendizagem cooperativa, ênfase em desempenhos escolares e cultura da surdez, etc. Desse modo, a inclusão é uma estratégia política fundamental que, ao posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, favorece sua mobilidade, sua circulação e sua participação na escola e no mercado de trabalho.

Por isso, cada vez mais, proliferam os discursos sobre aprendizagem e desenvolvimento, “inventam-se metodologias de ensino, mudam-se os focos daquilo que pode ser mais importante na educação escolar, multiplicam-se processos de avaliação [...]” (VEIGA-NETO, 2008d, p. 54). Tal proliferação e tais invenções, por sua vez, alimentam-se do sistema de controle. Considerando-se que uma das funções da escola é promover o controle social, a inclusão emerge como uma tática posta em funcionamento por esse controle para produzir sujeitos úteis, produtivos, capazes de se autogovernar, ordenar, fixar, controlar e melhor governar.

Nessa perspectiva, é preciso aceitar as minorias, exaltar a diversidade e incluir todos em um mesmo espaço disciplinar. Para tanto, a rede de saberes produzida a partir do projeto inclusivo possibilita não só a invenção de especialistas para lidar com essa especificidade de alunos, como também permite um alargamento desses profissionais. Tal visibilidade nos trabalhos que circulam na ANPEd emerge a partir dos excertos que seguem:

Ao decidir-se pelos pressupostos que embasam a corrente integracionista, a Educação Especial deverá priorizar o papel do professor; não se pode falar em educação, sem que se pense em educadores. Esta reflexão envolve toda a complexidade não só de formar o profissional competente, mas de mantê-lo em constante aperfeiçoamento científico (AS, 1992a, p. 9).

Torna-se imprescindível que professores de Música, Artes e Educação Física, fonoaudiólogos, psicólogos e assistentes sociais, inspetores e coordenadores conheçam os princípios norteadores do Bilinguismo para que possam atuar em parceria no desenvolvimento do Projeto (MN, 1996c, p. 10).

Cabe à escola conhecer as diferenças linguísticas de seus alunos, e, a partir delas, encontrar caminhos efetivos para a apropriação da linguagem escrita por todos eles, independente de suas peculiaridades específicas, como é o caso da surdez.

Ao buscarmos pesquisar os efeitos das concepções e/ou filosofias de educação para surdos em sua linguagem escrita, tivemos a oportunidade de questionar não apenas a questão peculiar dos sujeitos com surdez, mas a educação geral como um todo. Sabendo que a escola, especificamente nos dias de hoje, conta com uma clientela extremamente heterogênea, cabe a todos nós, enquanto educadores, revermos nossa prática pedagógica e nos capacitarmos no sentido de melhor atender a essa diversidade que se apresenta (LO, 2001d, p.14).

É possível notar, em tais excertos, que os saberes reafirmam o imperativo da inclusão, em que todos os profissionais envolvidos na educação de surdos são convidados a participar do sistema, objetivando produzir sujeitos autogovernados capazes de prover suas próprias necessidades e conduzir suas vidas. Os especialistas são constituídos como responsáveis por assumir e desempenhar seu papel para a inclusão do surdo na escola e no mercado de trabalho. Dessa forma, saberes instituem a formação e as competências que esses profissionais devem buscar, num movimento para se inserirem nessa lógica e produzirem sujeitos cada vez mais produtivos e úteis para o mercado de trabalho.

Em 1992, já se imprimia a centralidade que envolvia os profissionais da educação especial como especialistas que precisam assumir-se em constante aperfeiçoamento científico.

Entretanto, em 1996, nessa chamada a todos os profissionais, em que todos são responsáveis e têm sua função no meio social em que os surdos estão inseridos, é possível visualizar profissionais de outras áreas. Profissionais como fonoaudiólogos e psicólogos, dentre outros, são incitados a movimentar-se numa rede coesa, em que todos estão emaranhados e ninguém escapa. O prefixo *psico* possibilita pensar que “as práticas psicológicas foram, aos poucos, inserindo-se no campo pedagógico por meio de articulações entre saberes médicos-psicológicos-pedagógicos” (LOCKMANN; TRAVERSINI, 2011, p. 41).

Entretanto, a década de 2000 é marcada por uma virada linguística que agrega às suas discussões o deslocamento linguístico, incorporando a língua de sinais como meio de comunicação, língua oficial da comunidade surda, característica da cultura surda, disciplina e ênfase curricular. Na formação dos especialistas, o conhecimento e a fluência na língua de sinais são tidos como condição de capacitação para trabalhar com a diferença surda. A língua de sinais emerge, assim, como metodologia e como fundamento pedagógico para a atuação dos especialistas com os alunos surdos.

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, opera-se também a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sinais na escola. Nesse sentido, a Libras é vista como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda, ou seja, a diferença surda está sendo reduzida ao principal elemento que dá visibilidade à sua cultura: a língua de sinais. Essa redução produz um enfraquecimento político da comunidade surda e da aceitação das diferenças em que articula a língua como estratégia de normalização do sujeito surdo e nesse sentido, fortalece a escola como maquinaria capaz de homogeneizar e ordenar a pluralidade” (GUEDES, 2009).

Sob esse prisma, a aceitação e a divulgação da língua são tomadas como estratégias de inclusão e de controle social. Houve um deslocamento da surdez tida como deficiência

auditiva para uma surdez lida por sua singularidade linguística, sob o viés não de um elemento cultural referente a uma cultura específica, mas, sobretudo, como uma característica renovada de deficiência auditiva. Afirmo isso considerando que os surdos não estão mais arraigados a próteses auditivas para se desenvolverem de acordo com a norma da deficiência, mas a uma língua que, apesar de ser oficializada, tem tido seu uso instrumentalizado – uma língua mais para traduzir conteúdos do que para produzir significados que produzam e transmitam a cultura surda.

Nessa rede discursiva, a causa política dos surdos sob a ênfase da língua de sinais e do discurso cultural da surdez, está enfraquecendo, prevendo-se que todos agora devem estar incluídos em uma mesma lógica. Lógica essa em que estratégias educacionais são postas em funcionamento, articuladas com o mercado de trabalho, para que outras formas de subjetivação constituam os sujeitos, dirigindo-os em favor do mercado. Nesse sentido, técnicas de governo dos sujeitos surdos são engendradas a partir de princípios democratizantes e de educação para todos. Tais princípios estão articulados à formação e à capacitação dos especialistas da área e dos próprios surdos para sua inserção no mercado de trabalho. Pode-se, então, compreender o governo dos sujeitos surdos “[...] como conjuntos de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidos para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/ aprendizagem devem ser permanentes” (LOPES, 2009, p. 108). Com isso, os saberes constituem certo alargamento dos profissionais e especialistas da educação de surdos que se ocupam de sua inserção no mercado de trabalho.

O monitor surdo sempre usava LIBRAS e nunca falava com as crianças, embora, seja bem oralizado. O professor ouvinte não tinha domínio da Língua de Sinais mas era capaz de compreender as solicitações dos alunos e, eventualmente, utilizava Sinais nas conversas com as crianças (MN, 1996c, p. 7).

Como considerações finais, salienta-se a importância de que os professores de surdos sejam fluentes em língua de sinais. É necessário que se estabeleçam políticas de formação continuada para professores de surdos com relação à Língua de Sinais. Não se pode correr o risco de que a Língua de Sinais seja apenas uma língua de transmissão de conteúdos e de tradução de textos, sem, realmente, assumir o papel de construção de textos e produção de cultura. A língua de Sinais deve ser encarada com mais seriedade, do contrário, continuará sendo uma língua “menor” dentro da escola, como denunciaram Giordani (2004) e Lebedeff (2004) (TL, 2005d, p. 10).

Alguns mecanismos já vêm sendo criados e algumas instituições de ensino começam a formar este profissional. No entanto, as iniciativas ainda mostram-se bastante tímidas diante das demandas que se impõem no país. Algumas pesquisas começam a despontar no país apresentando resultados sobre as funções deste profissional no espaço escolar e o que tem sido reportado é que, apesar do intérprete romper uma barreira comunicativa na rede regular de ensino, as questões metodológicas deixam a desejar, ignorando aspectos culturais e sociais que fazem parte do processo educacional deixando, muitas vezes, a criança surda à margem da escola (LACERDA, 2000a, 2000b). Assim, estamos diante de um impasse, uma vez que as orientações das políticas públicas são no sentido de garantir o acesso ao conhecimento na rede regular de ensino por meio da língua de sinais brasileira com o intérprete de língua de sinais (RQ, 2005e, p. 2).

A partir da racionalidade política inclusiva, a educação – mais especificamente, a educação envolvendo alunos surdos – é gestada e (re)configurada, instituindo saberes específicos que dão conta de constituir diferentes especialistas para atuar nesse cenário. Com a imersão nos trabalhos da ANPED, sinalizam-se visibilidades que compõem o especialista, denominado, primeiramente, no ano de 1995, de professor surdo e, a partir de 1996, de instrutor surdo. Durante essa década, esse profissional foi referido, portanto, ora de uma forma, ora de

outra. Os saberes que constituíam a função desse profissional pautavam-se no conhecimento da língua de sinais. Somente a partir das mobilizações políticas envolvendo os surdos e a cultura surda, como a oficialização da língua de sinais, é que o perfil desse profissional foi se (re)configurando e outras habilidades, competências e aptidões passaram a compô-lo e a defini-lo. Tais reconfigurações foram postas em circulação a partir da década de 2000; apoio-me no excerto de 2004 para sinalizar que a esse profissional caberia, a partir de então, buscar uma formação continuada. Pensar a formação desse profissional passa a ser uma questão emergente, tanto para a educação dos alunos surdos, quanto para a profissionalização do próprio surdo professor.

Neste instante, interessa-me tensionar a própria inserção dos surdos no mercado de trabalho, que se encontra fragilizada, uma vez que os coloca em condições de concorrência para ingressar no mercado. Trata-se de distanciar-se daquela posição, às vezes confortável, de que, para o surdo trabalhar como professor, o domínio da língua de sinais era suficiente.

Associo essa discussão a percepção nos materiais em estudo, em relação os demais conteúdos curriculares, além da língua de sinais e da língua portuguesa, fazerem parte da formação do surdo como condição para este se inserir no mercado de trabalho, a partir da lógica da concorrência. Ouso compreender que tal fragilidade de concorrência no mercado de trabalho decorre dentre outros aspectos, da fragilidade de formação na educação básica.

Esclareço que, ao referir-me à fragilidade, estou levando em consideração os silenciamentos que observei nas disciplinas e até mesmo nas discussões que colocam o surdo em relação ao mercado de trabalho. Nesse sentido, aponto tanto o silenciamento dos surdos nas próprias discussões da ANPEd, considerando-se que há surdos pesquisadores e professores com formação de pós-graduação, quanto a concentração expressiva de trabalhos que tratam da surdez e dos surdos no GT da Educação Especial. Acredito que tais

silenciamentos estão articulados a mecanismos de sujeição e de subjetivação que sustentam a inclusão e a exclusão no jogo da atual racionalidade política.

A lógica de concorrência para inserção no mercado de trabalho também pode ser observada com a presença de outro especialista que a racionalidade política inclusiva colocou em operação na escola, dentre outros espaços. Refiro-me ao intérprete de língua de sinais, que emerge nos trabalhos da ANPEd na década de 2000. O intérprete de língua de sinais inscreve-se como um apoio pedagógico na escola para incorporar a relação comunicativa, ou seja, a esse profissional caberia a função de tradução dos conteúdos disciplinares. Sua atuação nas escolas começa a ser desdobrada, e aponta-se, no decorrer da década de 2000, a necessidade de formação desse profissional.

Entendo que tanto o próprio alargamento do conjunto de especialistas da educação, quanto o movimento que envolve todos para permanecerem no mercado de trabalho, a partir do investimento de si em habilidades e competências, são incitados por uma política atual que enreda e governa a todos. Cabe a cada um a consciência de que sua inserção e permanência no mercado de trabalho estão condicionadas ao investimento de si e dos outros, em que somos todos, de diferentes maneiras, conduzidos a participarem e permanecerem nessa relação política.

3. CONSIDERAÇÕES PARA (NÃO)ENCERRAR:

Amparada nessa esteira teórica, invisto olhares para compreender melhor a história do presente, ou seja, parto do entendimento de que práticas pedagógicas empreendidas com alunos surdos em relação ao desenvolvimento, à aprendizagem linguística, à cultura surda, ao processo de escolarização e aos profissionais envolvidos na educação envolvendo alunos surdos compõem um quadro complexo que necessita ser reolhado com rigor.

A leitura atual do surdo localiza-o como integrante de uma comunidade, de uma cultura surda, do espaço e significados que a língua de sinais vai ocupando na vida desses sujeitos. A partir de tal localização, é visível que, à medida que se deslocam ênfases de uma visão linguística para a leitura de uma visão cultural, estratégias são instituídas, classificando práticas pedagógicas consideradas mais ou menos apropriadas para a produção de alunos surdos com condições de participação social. Tais amarras possibilitam-me pensar que se produz uma escola, uma sociedade e sujeitos emaranhados numa mesma lógica – lógica essa que incita a escola a desenvolver ações a partir do projeto inclusivo atual; uma sociedade preocupada com o aumento da participação de todos no sistema, com a produção de sujeitos conscientes que, para se manterem incluídos, têm de investir em si, mobilizando-se permanentemente para tal fim.

Os saberes que discorrem sobre a escola envolvendo os alunos surdos e a constituição dos próprios surdos nas décadas de 1990 a 2010 parecem-me inscrever-se na sociedade sob certa atualização da ênfase disciplinar. Tal afirmação decorre de que a questão linguística se inscreve como um fio condutor que entrelaça esse período para pensar a escolarização, bem como a aprendizagem e o desenvolvimento do surdo, incidindo no comportamento do surdo e instituindo-se no currículo como estatuto de saber. Nessa lógica, o conhecimento e o domínio da língua desenham-se como ênfase educacional e curricular-metodológica. Dessa forma, afirmo que a questão linguística, em termos educacionais, é o saber que circula nos trabalhos da ANPEd como necessário para o surdo desenvolver-se e integrar-se na sociedade. Dito de outro modo, a língua de sinais como ação comportamental no surdo agrega uma rígida comparação com a norma aceita. No entanto, em termos curriculares-metodológicos, a questão linguística emerge como conteúdo hierárquico e como ferramenta metodológica que medeia a aprendizagem e o conhecimento dos demais conteúdos curriculares que integram a formação do surdo desde a escola

até o ensino superior e os cursos de formação profissional. Nesse sentido, as recorrências discursivas da ANPEd abarcam como práticas na escola e na formação profissional dos surdos, como estatuto de saber curricular, a exaltação da língua de sinais e da língua portuguesa em relação ao esmaecimento e apagamento dos demais conteúdos curriculares como eixos de saber em discussão.

Esses saberes pedagógicos que compõem a escola na atualidade, extraídos de excertos dos trabalhos que circulam na ANPEd, reafirmam o imperativo da inclusão. Imperativo em que todos os profissionais envolvidos na educação de surdos são convidados a participar do sistema, objetivando produzir sujeitos autogovernados capazes de prover suas próprias necessidades e conduzir suas vidas. Sujeitos aqui são também os especialistas, os profissionais da educação, constituídos como os responsáveis por assumir e desempenhar seu papel para a inclusão do surdo na escola. Dessa maneira, saberes instituem a formação e as competências que esses profissionais devem buscar, num movimento para inserir nessa lógica e produzir sujeitos cada vez mais produtivos, úteis para o mercado de trabalho.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARBERENA, Cinara Franco Rechico. **Educação e constituição do sujeito surdo: discursos que circulam na ANPED no período de 1990 a 2010**. São Leopoldo: UNISINOS, 2013. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2013.

BELLOUR, Raymond. **El libro de los otros**. Barcelona: Anagrama, 1983.

FABRIS, Eli Henn. A produção do aluno nos pareceres descritivos: mecanismos de normalização em ação. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 51 -67.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2005.

_____. **Segurança, Território e População**. Curso dado no Collège de France (1977-1878). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008b

GUEDES, Betina. A língua de sinais na escola inclusiva estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33-49.

LOCKMAN, Kamila.; TRAVERSINI, Clarice Salette. Saberes morais, psicológicos, médicos e pedagógicos e seus efeitos na inclusão escolar. In: THOMA, A. da S.; HIISSHEIM B. (Orgs.)., **Políticas de Inclusão – gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 35 – 56.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.) **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. In: SILVA, T. T. (Org.) O que produz e o que reproduz em educação. **Teoria & Educação**. Dossiê: história da educação. Porto Alegre: Artmed, 1992, p. 68-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. **A ordem das disciplinas**. Porto Alegre: UFRGS, 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

_____. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: MAZZOTI-ALVES, Alda, et al. **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão – problematizações iniciais. In: RECHICO, C. F.; FORTES, V. G (Orgs). **A Educação e a Inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008a, p. 11-28.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas – XIV ENDIPE, 2008, Porto Alegre. **Anais....** PUCRS, Porto Alegre, 2008d, p. 35-58.

