

OITO ANOS DA LEI DE LIBRAS: NOSSOS DESAFIOS ATUAIS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE SURDOS

Keila Cardoso Teixeira

Universidade Federal do Espírito Santo
alieketx@gmail.com

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado

Universidade Federal do Espírito Santo
luczarina@yahoo.com.br

Resumo: Este artigo tem como principal objetivo destacar o caminho bilíngue que a educação dos surdos tem tomado nos dias atuais. Focando aqui a realidade capixaba pois se trata de um grupo que se encontra hoje no meio da rota em busca de algo que potencialize essa possibilidade em forma de políticas, práticas e possibilidades. Também pretendemos destacar os desafios que se colocam as demandas da legislação para o futuro que nos apresenta. Tomando como referência a perspectiva política da constituição de uma comunidade surda, quisemos neste estudo trazer uma reflexão sobre os discursos que evidenciam uma determinada discursividade sob a qual se efetua como as práticas e processo de legalização do reconhecimento da LIBRAS e seus desdobramentos. O discurso aqui é apresentado na vertente de análise foucaultiana como algo repleto de outros discursos, considerando que nunca somos autores do nosso próprio discurso, pois ele é uma amálgama de vários discursos no qual estão impressos outros que o constituíram. Desse modo, a pesquisa é uma construção teórica resultante das tensões, das resistências, das escolhas que se efetuaram na trajetória de vida de quem a produziu e dos sujeitos que nela se narram.

Palavras-chave: lei de libras; surdos, bilinguismo.

BILINGUISTO: CONCEITOS EM QUESTÃO

Falar de bilinguismo e de políticas bilíngues na educação de surdos, significa retomar alguns conceitos tanto históricos quanto políticos, sociais e linguísticos. Nosso objetivo é trazer uma dada realidade local para o foco (no nosso caso, a realidade capixaba) e discutir as políticas bilíngues implementadas.

Em primeiro lugar queremos ressaltar que tem sido muito simples minimizar o conceito de bilíngue para aquele que possui duas línguas. Temos discutido essa temática e essa redução em outros trabalhos publicados¹. E queremos trazer aqui as implicações legais e políticas de se pensar a possibilidade bilíngue na educação dos surdos. Teoricamente exporemos no primeiro momento os caminhos percorridos para a marcação teórica dos estudos sobre surdos e a surdez e as reviravoltas dos saberes instituídos e instituintes sobre a Libras, as práticas que se denomina bilíngues e as políticas. Ainda nesse texto no segundo momento discutiremos as implicações legais da Libras no processo educacional e a assimilação vivida das atuais políticas com leituras quase equivocadas sobre o uso de Libras na sociedade atual.

CHEGAR AQUI: CAMINHOS PERCORRIDOS

Em 2006, foi criado na Ufes com um movimento de estudantes que pesquisavam em diferentes níveis as questões surdas o Grupo de Estudos Surdos (GES/Ufes) com o propósito claro de expandir em pesquisas e discussões teóricas. O grupo ficou localizado no Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Especial.

Pelo GES/Ufes, várias ações foram realizadas em 2007 visando a questão que agora ia calçando as nossas discussões: a formação dos professores. Iniciamos com um Ciclo de Estudos Surdos em educação com pesquisadores renomados na perspectiva dos Estudos Surdos em Educação, além de dois cursos de extensão: um de Formação de Professores Bilíngues e outro de Libras para a comunidade acadêmica. Sem contar que a Ufes sediou ainda em 2007 o II Seminário Nacional de Pedagogia Surda que contou com pesquisadores que inspiram o trabalho e a teoria que estamos encampando.

Ainda na mesma época pensando a construção de políticas educacionais para alunos surdos no município de Vila Velha (ES), foi possível vivenciar as primeiras práticas inclusivas bilíngues numa perspectiva política em forma de política instituída. Criou-se a primeira sala regular, onde língua de instrução seria Libras nos anos iniciais do ensino fundamental e garantir intérpretes educacionais nas séries finais do ensino fundamental.

Todos esses movimentos em direção à construção de uma prática inclusiva bilíngue, de uma pedagogia que a diferença seja centro de suas discussões, nos instiga a refazer as nossas perguntas, outrora tão comuns, sobre a educação dos surdos, sobre o currículo, sobre as identidades, sobre a língua, sobre as práticas pedagógicas. E atravessando essas novas questões, a formação dos professores de surdos e mais recentemente de professores surdos entram como prioridade nas discussões desses processos.

Resumindo: uma ranhura se forma nesse entrelugar transicional onde os discursos vão se afirmando, novas representações vão se constituindo. Foi, e é nesse espaço, que atualmente a formação acadêmica dos professores de surdos se constitui continuamente.

SABERES- PODERES: ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA ONDE O PRÓPRIO LUGAR É FLUTUANTE.

Em todos esses movimentos, rapidamente, (processo que se acelerou com a sanção do decreto 5.626/ 2005 que regulamenta a famosa lei 10.436/2002 “Lei de Libras”) o lugar do professor de surdos passou a ser questionado. Os saberes que outrora reinavam, passaram a ser questionados e colocados na roda. Toda a experiência acumulada com a oralidade, passou a ser revista. Novas práticas propostas, novas visões superando velhas concepções e assim, o lugar do professor especialista, passou a ser questionado, criticado e até mesmo cobiçado por aqueles que de uma certa forma, detinham o novo saber, agora tão vislumbrado.

A “guerra de saberes” (e por isso, de poderes) criou nesse meio, necessidades de repensar a formação do professor que atua nesse espaço, de construir novas perspectivas e abordar outras

formas políticas institucionalizadas na educação dos surdos. O que hoje é considerado fracasso, passa a ser insuportável por surdos e ouvintes, militantes da causa.

Ao produzir efeitos sobre si mesma. “Fazer a experiência de si mesmo num jogo de verdade no qual está em relação consigo mesmo”²: são estes os desdobramentos de que fala Deleuze³, ao comparar as quatro dobras, históricas, variáveis, múltiplas que determinam o ser-si.

No risco de operar sob os códigos e regras do saber e do poder, elas constituem os modos irreduzíveis de subjetivação. Nesses modos de subjetivação produzidos historicamente diante desses movimentos políticos nas relações através da vida de cada um participante da comunidade surda.

A língua não é apenas um instrumento. É a língua que nos constitui, constitui o outro, constitui cultura, conhecimento e produz sistemas de referência.

Com isso, a língua passa a ser o objeto, não o surdo, devido a todos os “desencontros” causados pela falta de acesso a ela. Por isso afirmamos que a língua é o fio condutor de várias questões vinculadas à surdez. E isso é marcado na vida dos surdos desde a infância.

Em sua pesquisa de mestrado sobre as narrativas surdas capixabas⁴, Costa (2007) pontua, as narrativas surdas de resistência ao saber clínico, que sempre pautou a educação dos surdos, é denunciada como forma de repúdio ao fracasso de anos de oralismo⁵ e ao fracasso atual da inclusão proposta. Os narradores contavam suas histórias como ato de bravura, com a responsabilidade de passar algo para aqueles que as acompanhavam.

Tento dar uma certa visibilidade aos sujeitos que dialogaram comigo, sendo tão amáveis e, ao mesmo tempo, sentindo a responsabilidade do ato de narrar, o que era, para alguns, histórias íntimas e, para outros, histórias coletivas, tanto de forma catártica, quanto como ato de bravura e de denúncia. Narravam os acontecimentos como se esta pesquisa pudesse punir os responsáveis por atos tão insanos e, ao mesmo tempo, tão naturalizados por seus feitores. Por fim, uma forma de compartilhar sentimentos, angústias, dores, alegrias, criatividade (COSTA, 2007, p. 17).

As denúncias constantes desses narradores dividem os professores de surdos que atuam nos diferentes espaços e tempos na educação dos surdos em grupos diferentes: aqueles que participam da comunidade surda e são militantes e fazem coro à essas denúncias, criando assim novos espaços de atuação desse novo profissional que sabe Libras; aqueles que como profissionais há algum tempo na perspectiva oralista, para manter esse lugar, começam a fazer cursos de Libras básico de 120 horas geralmente ofertados pelo poder público. E por fim, aqueles profissionais que se resguardam nos anos de experiência acumulados, de prática oralista, não aceitando as mudanças, os novos saberes, constituindo-se assim como grupos de resistência.

Porém, Foucault (2002) descreve um fenômeno que se aplica, ao pensar sobre esses supostos novos saberes, que o mesmo chama de “reviravoltas do saber”.

Por “reviravoltas de saber”, quero dizer o seguinte: se é verdade que, [...] era comum encontrar, pelo menos num nível superficial, toda uma temática: ‘não! Chega de saber, o que interessa é a vida’, ‘chega de conhecimentos, o que interessa é o real’ [...],

etc. parece-me que debaixo dessa temática, o que se viu acontecer foi o que se poderia chamar de insurreição dos “saberes sujeitados” (FOUCAULT, 2002, p. 11).

E por “saberes sujeitados”, Foucault (2002) entende da seguinte forma:

[...] são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos, e que a crítica pôde fazer reaparecer pelos meios, é claro, da erudição. [...] toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível de conhecimento ou da cientificidade requeridos (FOUCAULT, 2002, p. 12).

E foi justamente o reaparecimento desses saberes, desses “saberes de baixo” ou desqualificados, ou seja, o saber do “deficiente auditivo”, do anormal surdo, dos intérpretes, dos professores surdos; é justamente no reaparecimento desses saberes que surge a crítica.

Foucault (2002) denomina esses saberes de “saberes das pessoas”, que não é, segundo o autor, de modo algum, um saber de senso comum. Mas se trata de um “saber particular, um saber local, regional, um saber diferencial, incapaz de unanimidade”⁶ (FOUCAULT, 2002, p. 12) que deve a sua força exatamente pelo fato de se opor à todos aqueles que o rodeiam, e os desqualificam.

E nesse acoplamento de saberes, tanto os da erudição (no nosso caso, o saber clínico da surdez) e dos saberes das pessoas (o saber do surdo, do “deficiente”) que é local, regional e não de senso comum, e que de certo modo foram mantidos sob tutela; desse contingente de saberes tanto desqualificados quanto aceitos e instituídos, trata, segundo Foucault (2002) do saber histórico das lutas.

E assim, se delineou a genealogia, que segundo o autor é “[...] o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais” (FOUCAULT, 2002, p. 13).

Em suma, a genealogia trata de propor que os saberes desqualificados, locais, regionais descontínuos, não legitimados intervenham contra a instância teórica dos saberes unitários que tentam subalternizá-los, filtrá-los, hierarquizá-los, ordená-los “em nome do conhecimento verdadeiro, em nome dos direitos de uma ciência que seria possuída por alguns” (FOUCAULT, 2002, p. 13). Trata da “insurreição dos saberes”.

E justamente no espaço dessas lutas de saberes e poderes que o profissional que atua com alunos surdos hoje vem se constituindo. Mudanças no processo de formação vem sendo fundamentais para que esses “saberes insurretos” façam parte da gama de saberes que compõe o profissional que atua com alunos surdos.

A formação de profissionais não deixa de ser uma das estratégias de constituir saberes-poderes dentro de ordens discursivas instituídas pela ciência. Os saberes valorizados pelos profissionais, em outras épocas, eram pautados em uma proposta clínica que traz o surdo numa perspectiva da busca da normalização desse sujeito. Incluí-se aí, toda a prática clínica travestida de pedagógica, todo o currículo, todas as formações desses profissionais. O saber

subalternizado dos próprios surdos, silenciados não pela falta de fala, mas pela compreensão de sua incapacidade para falar. Saber esse que fora deixado anos sob tutela da ciência, das descobertas mirabolantes de transformação de “surdos em ouvintes”, de “mudos em falantes”. Transformando o deficiente auditivo em alguém fora da norma, sendo agenciado, primeiro pela família em busca de sua cura, depois pelos próprios professores na esperança de sua normalização. Enfim, pela sociedade que corrobora todo esse discurso e cai na escola que nada mais, nada menos, é parte da sociedade, é uma instituição em que Foucault coloca como uma das principais agentes da norma.

A própria escola de surdos, que na verdade fora construída para “deficientes da audição” traz sua arquitetura, a representação máxima daquilo que o “deficiente auditivo” precisa: uma cóclea. O próprio formato “panóptico” da escola considera a necessidade da vigilância como forma de exercício do poder do saber clínico instituído. Afinal, o corpo, segundo Foucault (2006), foi descoberto como “objeto e alvo de poder [...] ao corpo se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas as forças se multiplicam” (2006, p. 118).

Em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados que lhe impõe limitações, proibições ou obrigações. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. A disciplina⁸ fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis” (FOUCAULT, 2006, p. 119).

A formação de profissionais especialista na atuação com alunos surdos, tem no primeiro momento, uma obsessão pela surdez, que é a materialidade dessa diferença e busca a compreensão de sua superação e até mesmo cura. Todo curso de formação inicial tem a perspectiva da disciplina dos corpos que relutam em busca da resistência no uso da língua de sinais. Nessas formações, há todo um discurso cuidadoso em relação a essa língua e a busca pela erradicação dela.

Porém, parafraseando Deleuze (2005), o que é característico desse grupo e dessas formações com essas perspectivas, não é terem condenado a língua de sinais a permanecer na obscuridade, mas sim terem se dedicado a falar dela ininterruptamente (mesmo que de forma negativa), valorizando-a como um segredo, constituindo-a como mito. E isso, além de fortalecer os grupos de resistência surda, com o emergir da política de educação para todos desde 1994 em Salamanca, a língua de sinais, demonizada, agora passa a fazer parte dessas discussões e os surdos, passam a ter seus saberes valorizados através de suas narrativas denunciativas.

19- Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de sinais como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso à educação em sua língua nacional de sinais.

Uma oportunidade ímpar para aqueles profissionais militantes da causa surda, comecem o movimento em relação à crítica da imposição da língua oral como única possibilidade educativa.

Os lugares dos especialistas agora passam a ser cobiçados e flutuantes. Novos professores agora são requisitados, entretanto, falta a formação. Saberes diferentes são agora negociados. Saberes subalternizados, ressurgem.

A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS PARA ATUAREM COM OS SUJEITOS SURDOS NESSE NOVO PARADIGMA

Com essa ruptura teórica relacionada às mudanças paradigmáticas da educação dos surdos, novos rumos na formação dos professores de surdos vão surgindo devido à própria “insurreição dos saberes” que muda definitivamente as relações de poder no âmago dessas discussões.

Posso iniciar a discussão dos caminhos apontados para a formação utilizando o que a lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005, vêm apontando.

As políticas linguísticas voltadas às pessoas surdas, vêm ganhando espaço com a legislação. O que se espera é o caminhar das políticas educacionais frente a esses novos saberes já discutidos aqui nesse projeto.

O decreto acima referido traz a tona dois profissionais que, apesar de já existirem eram desconhecidos: o intérprete de língua de sinais, o instrutor de língua de sinais; e outros dois que são novidades na educação: o professor bilíngue e o professor de português como segunda língua.

Assim como toda nova profissão, a formação inicial desses profissionais fica na pendência de ser construída, mesmo que a emergência de sua atuação nos espaços escolares seja periclitante.

O primeiro ato de formação apontado nesse decreto é:

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. § 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

O decreto também dispõe sobre a formação do professor de Libras e dos instrutor.

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua. Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no **caput**. Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

A figura do professor especialista passa a ser substituída pelo professor de Libras e pelo professor bilíngue que aparecem no cenário tendo inclusive um curso superior para essa formação específica. O surdo passa a fazer parte desse processo como construtores teóricos e práticos da Pedagogia Surda e novas oportunidades de inserção desse profissional tanto no mercado de trabalho quanto na academia, começam a se delinear nesse momento da educação dos surdos.

Em sua dissertação, Reis (2006), pesquisadora surda, discute no território dos Estudos Culturais, a política e a poética da transgressão pedagógica do ser professor surdo. A autora situa a produção da Pedagogia surda no espaço da transgressão. Discute que essa produção pedagógica precisa contar com o saber experiencial do profissional surdo, uma vez que sua formação inicial, por exemplo, se for pautada no curso de graduação em Pedagogia, as práticas pedagógicas são voltadas para o ouvinte. E a sua transgressão pedagógica, se faz necessária no intuito de institucionalizar outra forma de produzir pedagogicamente.

Quadros (2005), aponta em seu texto alternativas de formações de profissionais no campo da surdez. A autora faz uma análise sobre a realidade da formação dos profissionais surdos no Brasil quando aponta que em regiões determinadas, surdos têm o ensino médio, em outras, surdos com mestrado e doutorado. Porém, falta formação específica em graduação para esses profissionais. De acordo com o próprio decreto, novos cursos de formação inicial vem surgindo, como o Letras Libras por exemplo. A autora aponta que a demanda emergencial nas formações é dos profissionais intérpretes, professores de Libras, professores bilíngues e pesquisadores na área.

Diante de tantas mudanças nesse momento histórico, os estudos e pesquisas se fazem necessários nesse processo. Afinal, no Estado do Espírito Santo, ainda contamos com o “bom e velho” especialista em surdez, atuando nas diversas prefeituras, buscando sua identidade, atuando muitas vezes como itinerante, atendendo em salas de recursos etc. Esse profissional também busca sua identidade nesse processo todo. Pesquisas como as de Karnopp; Klein (2005) que investigam o fazer docente em práticas de letramento nas narrativas de professores especialistas. Hoje, conforme considerações dessas pesquisadoras, o que tem pautado o fazer docente de professores de surdos são as experiências muito mais do que o saber acadêmico. A auto-formação e até mesmo a motivação fazem parte desse universo do professor de surdos.

NOSSOS DESAFIOS ATUAIS

Um dos principais desafios do nosso tempo é diante das perspectivas de formação postas, cuidar para que a educação dos surdos não se limite a Libras e uso constante dela por todos como algo lindo, exótico e que agora passa a ter visibilidade grande no projeto de inclusão da “diversidade” na escola.

Se pensarmos nos sistemas que engendram tal processo, junto com Lopes (2007) podemos concordar que “Inclusão e exclusão são invenções do nosso tempo. Invenções completamente dependentes e necessárias uma para a outra.”(LOPES, 2007, p. 11).

Essa intenção de inclusão marcada em nossos dias vem com um pressuposto básico que é a demarcação da diferença com sua captura, identificação, nomeação e marcada no corpo afastando assim qualquer possibilidade de normalidade (LOPES, 2007).

Ainda segundo Lopes (2007), há momentos em que a diferença pode ser exaltada, motivada e até desejada em situações pontuais, ela também pode se tornar fardo, ser indesejada, “[...] e apontada como uma condição vivida somente por alguns nominados e identificados com problemas, como exóticos, anormais, etc.”

A percepção na prática dos profissionais que atuam com sujeitos surdos como profissionais diversos, tem sido de que a Libras hoje ocupa esse lugar de visibilidade importante e necessária, exótica, fazendo de práticas como o intérprete constante na sala de aula e os corais de surdos, resumos da política de inclusão.

Quando o intérprete de Libras entra em cena, sua atuação antes indesejada, se torna atraente para o discurso visível. Marca o sujeito que usa dele e a atuação “boa” dos sistemas educacionais ao contratá-lo. Hoje, esse profissional que atua em diversos lugares está marcadamente na escola, tem sido visto como o resultado final de um processo quase irrecuperável de um caminho complexo que as políticas atuais estão tomando.

Segundo o decreto 5626/2005, o artigo 13 afirma o seguinte:

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

a) professor de Libras ou instrutor de Libras;

b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;

c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

Com a resolução da obrigatoriedade no ensino de Libras desde a educação infantil, novos profissionais são requeridos para o espaço escolar como o próprio decreto aponta: o professor ou instrutor de Libras, o tradutor e intérprete de Libras e o professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua.

Mesmo com conquistas como essas, novas perguntas surgem e jamais poderemos parar de responder: e a formação desses profissionais? O que faremos quando chegarem na escola? Onde atuarão?

Quando a Libras passa ser o foco da educação dos surdos atendendo sim, a uma política linguística afirmativa, chamamos atenção aqui para um grave perigo que vivenciamos nos dias atuais com conquistas como as da lei: os reducionismos na história das conquistas surdas, das comunidades surdas. Esse reducionismo é mantido quando tudo se torna mínimo como capacitar “minimamente” o professor a ser sensível às necessidades surdas. Esse professor “capacitado”, ao lidar com o sujeito surdo na sala de aula minimamente ele terá condições de ensinar aquilo que é papel primordial da escola: os conteúdos? Apenas garantir o intérprete de Língua de

Sinais é um sinal de inclusão do sujeito surdo aos processos educativos?

De qualquer forma, as escolas regulares sendo “capacitadas” a lidar com a surdez obviamente as “escolas especiais” dos surdos passa a ser desnecessária e o perigo da Libras como objeto exótico e marqueteiro das políticas de governo passa a se tornar eminente. Segundo Guedes (2009, p. 38):

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, concomitantemente, opera-se a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sua comunidade na escola. Vê-se, nesse contexto, a Libras sendo usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda. Observa-se toda a heterogeneidade cultural surda sendo reduzida a uma língua de tradução, que na escola vem a possibilitar o acesso à Língua Portuguesa e aos demais conteúdos. (GUEDES, 2009, p. 38).

O que nos inquieta diante de tal reducionismo é ver nas campanhas públicas a inclusão do surdo como status de verdade e realidade por meio apenas de sua aceitação e sensibilidade quanto ao uso de Libras. Inquietamo-nos ainda mais quando percebemos que o reducionismo com a presença de instrutores de Libras tem levado os sistemas educacionais a reduzir inclusive o papel do surdo no processo educativo: um mero instrutor. O professor de ensino de português como segunda língua, ainda passa um pouco longe da realidade escolar.

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O DECRETO 5626/2005: PONTOS DE TENSÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE SURDOS

Com todas essas conquistas e seus perigos acima apontados com a lei e o decreto surge também no cenário com alguns pontos de tensão para os quais quero chamar atenção, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, quando aponta como principal objetivo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas⁹.

A política é clara na definição de quem são os alunos da educação especial e classifica os alunos surdos como “alunos com deficiência”. Claramente essa postura da política vai de encontro à postura da comunidade surda quando afirmam serem sujeitos com uma língua diferente, com toda política linguística e diferença cultural sendo reivindicadas nas políticas educacionais essa diferença. O documento também assinala para algumas ações relacionadas às pessoas surdas:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na Língua de Sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular. O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros. Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (p. 17).

O foco em Libras como aspecto fundante da inclusão do surdo permanece e é reiterado e ainda nessa perspectiva, surge o Atendimento Educacional Especializado (AEE), criado para formar professores e sistematizar o atendimento. Esse novo programa do MEC também é divulgado para que municípios polos formem professores no sistema de Educação a Distância, com carga horária presencial e trabalhos não presenciais.

O AEE passa a ser divulgado por meio do material criado pelo MEC/SEESP (BRASIL, 2008): “Formação Continuada a Distância de professores para o atendimento educacional especializado”. Essa formação é voltada para o atendimento especializado para todas as deficiências. Ressaltando aqui o material voltado para a surdez, o AEE é dividido em Atendimento Educacional Especializado em Libras, Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras e o Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Português. Também há uma referência ao instrutor surdo e ao intérprete educacional.

Diante desse quadro claramente conflituoso, uma vez que tudo que a política atual vem transformando em Atendimento Educacional Especializado, sempre foi na verdade a reivindicação da comunidade surda, de que a Libras fizesse parte da escola, porém, não em momentos criados pelo AEE, mas no dia-a-dia, como apontado no decreto quando menciona as classes bilíngues como possibilidades de que os surdos aprendam os conteúdos em Libras.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental; II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa. § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da

Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

O AEE acaba criando um não funcionamento da própria sala de aula regular já que dimensiona toda a Libras para o contraturno, deixando o turno a cargo do professor que não sabe lidar com esse aluno e que não sabe Libras. O aluno surdo continua excluído de todo o processo educativo, na própria política nacional inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de um artigo, precisamos encerrar por aqui, porém mostrando que, como outra possibilidade de formação, podemos constituir grupos de professores de surdos, que por meio uma espécie de rede de conversações seja possível pensar as práticas bilíngues empreendidas e trabalhadas por meio das experiências desses professores. Temos que buscar saberes e experiências importantes de serem conversadas nos encontros de “formação”, sem a pretensão de constituir verdades absolutas, mas de criar condições para que esse professor que atua na sala de aula com alunos surdos de forma “meio que” experimental, possa participar conversando com um grupo de discussão de práticas pedagógicas de todas as áreas do conhecimento. Trazer do experimento, a experiência.

Como exemplo desse trabalho, por duas vezes criamos uma rede de conversações que onde são postadas experiências, narrativas, contatos, histórias, saberes, etc. Discutimos em nosso grupo, temáticas relativas às dúvidas que surgem à medida que atuamos. Questões culturais, questões linguísticas, questões práticas, questões filosóficas e inclusive dúvidas relativas às disciplinas escolares sempre acreditando muito mais no processo educativo como parte da nossa formação. Percebendo sempre que nesse momento quase “ametódico” de se pensar práticas bilíngües, há intensa produtividade e é essa produtividade que devemos buscar nas nossas conversações.

(Endnotes)

- 1 Ver texto: VIEIRA-MACHADO, Lucienne M. C. Ser bilíngue: estratégias de sobrevivência dos sujeitos surdos na sociedade contemporânea. In VIEIRA-MACHADO, L. M. C. ; LOPES, Maura Corcini (orgs). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais e cultura surda. 1 ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.
- 2 Foucault, apud LARROSA, 2000, p.55
- 3 Deleuze (apud CORAZZA, 2000, p.334) afirma que como os quatro rios do Inferno existem quatro dobras no processo de subjetivação. São elas: 1) dobra ética – parte de nós mesmos submetido às doutrinas morais; 2) dobra de assujeitamento - maneira pela qual reconhecemos a força das doutrinas morais; 3) dobra do saber ou da verdade – as formas efetuadas para os controles e as transformações desejadas. É a correlação entre o verdadeiro com o nosso ser, o nosso ser com a verdade, que será útil para formulação de um saber de um conhecimento; 4) dobra da subjetivação – seria a finalidade de todo esse processo, de todas essas dobras. É a partir da dobra que se multiplicam os ideais normalizadores e delineadores de todos os processos de transformação.
- 4 COSTA, Lucienne Matos. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas**: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- 5 Perspectiva educacional que vigorou por séculos na educação dos surdos que trabalhava coma proibição do uso da Língua de Sinais para valorizar a fala.

- 6 Em sua pesquisa COSTA,(2007) traz esse saber local como narrativas de resistência da comunidade surda capixaba, anos castigada pelo oralismo vigente e hoje, sofrendo as mazelas das políticas educacionais inclusivas.
- 7 “Bentham sonhou com a prisão ideal- quer dizer, o tipo de prédio que pudesse ser tanto um hospital como uma prisão, um asilo, uma escola ou uma usina: no centro, uma torre, circundada de janelas, depois um espaço vazio, e um outro prédio circular contendo as celas varadas por janelas. Em cada uma dessas celas se podem alojar segundo o caso, um operário, um louco, um estudante ou um prisioneiro. Um só homem postado na torre central basta para observarr, exatamente, o que, a cada instante as pessoas estão fazendo em sua pequena cela. Isso para Bentham, figura a fórmula ideal de internamento de todos esses indivíduos em instituições” (FOUCAULT, 2006, p. 255).
- 8 A disciplina para Foucault se trata dos “[...] métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade”. (2006, p. 118)
- 9

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Decreto-lei nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 de dez. 2005. Seção 1, p. 30.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 25 de abril de 2002. Disponível em: <<http://www.feneis.org.br/legislacao/libras/Lei%2010.436.htm>>. Acesso em: 10 mar. de 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez**. Disponível em (http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf).
- BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.
- CORAZZA, Sandra Mara. **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.
- COSTA, Lucyenne Matos. **Traduções e marcas culturais dos surdos capixabas: os discursos desconstruídos quando a resistência conta a história**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- DELEUZE, Gilles. **Foucault**. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **Ditos & escritos IV: estratégia, poder-saber**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. 31.ed. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.
- GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- KARNOPP, Lodenir B.; KLEIN, Madalena. **Narrativas sobre o fazer docente e práticas de letramento com alunos surdos**.
- LOPES, Maura Corcini; DAL’IGNA, Maria Cláudia. **In/Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. da Ulbra, 2007.

PERLIN, Gladis. Surdos e pedagogia. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS e EDUCAÇÃO, 2., 2006, Canoas. **Anais eletrônico do 2º Seminário Brasileiro de Estudos Culturais e Educação**: educação e cultura contemporânea. Canoas, Ed. ULBRA, 2006.

QUADROS, Ronice Muller. Alternativas de formações profissionais no campo da surdez. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE SURDEZ, 8., 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** INES, Rio de Janeiro, 2005.

REIS, Flaviane. **Professor surdo**: a política da transgressão pedagógica. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.