

Adriana Alves Novais Souza



Universidade Federal de Sergipe
dria.novais.souza@gmail.com

Veleida Anahí da Silva



Universidade Federal de Sergipe
vcharlot@terra.com.br

Rita de Cácia Santos Souza



Universidade Federal de Sergipe
ritacsouzaa@yahoo.com.br

INTERCULTURALIDADE E INCLUSÃO: UMA CRÍTICA ÀS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE SURDOS NO BRASIL

RESUMO

As discussões da decolonialidade têm por foco o oprimido, o aculturado, todo aquele que, apesar dos discursos em prol da diversidade, ainda sofre subjugo da cultura do colonizador, sendo desconsiderado em seus saberes, sua língua e cultura. Trata-se de um estudo bibliográfico, apoiado em Gil (2008), cujo objetivo é discutir a inclusão escolar de pessoas surdas no Brasil e as condições em que se deram tais políticas, a partir da análise de viés decolonial, especificamente segundo os conceitos de interculturalidade funcional e crítica, na perspectiva de Catharine Walsh. Nesse diálogo com as leituras decoloniais, lançamos um olhar crítico e mais aprofundado às políticas de inclusão escolar e de como o modelo educacional proposto, bastante superficial, não atende de forma efetiva às necessidades educacionais dos alunos surdos e segue, ao invés da inclusão proposta, excluindo-os e invisibilizando-os.

Palavras-chave: Educação. Inclusão escolar. Interculturalidade. Surdez.

INTERCULTURALITY AND INCLUSION: A CRITICISM TO DEAF SCHOOL POLICIES IN BRAZIL

ABSTRACT

Decoloniality discussions focus on the oppressed, the acculturated, everyone who, despite discourses in favor of diversity, still suffers from the subjugation of the colonizer's culture, being disregarded in their knowledge, language and culture. This is a bibliographic study, supported by Gil (2008) studies, whose objective is to discuss the school inclusion of deaf people in Brazil and the conditions under which such policies took place, based on the analysis of decolonial bias, specifically according to the concepts of functional and critical interculturality, from the perspective of Catharine Walsh. In this dialogue with decolonial studies, we take a critical and deeper look at school inclusion policies and how the proposed educational model, quite superficial, does not effectively meet the educational needs of deaf students and follows, instead of the proposed inclusion, continues to exclude them and making them invisible.

Keywords: Education. School inclusion. Interculturality. Deafness.

Submetido em: 19/04/2021

Aceito em: 22/07/2021

Publicado em: 29/09/2021



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2021v13nEsp267-281>



1 APRESENTAÇÃO

Os primeiros indícios de uma proposta de Educação Inclusiva e não mais Especial, no Brasil, surgem a partir da Constituição Federal, reforçada pela Declaração Mundial de Educação para Todos e pela Declaração de Salamanca, esta última considerada o marco da inclusão de pessoas com deficiências e que defendeu seu direito à educação em escolas regulares, com oportunidades de aprender junto com os demais estudantes.

A LDBEN 9.394/96, diferente da LDB 4.024/61, determina que os sistemas de ensino é que devem se adequar ao aluno com necessidades especiais, buscando atender aos anseios de parte da sociedade que defendia os direitos educacionais dessa minoria, até então relegada à exclusão e segregação. Todavia, especialmente em se tratando da pessoa surda, a inclusão não se resume a acesso e o modelo que se tem é ineficaz em sua tentativa de se adequar às necessidades específicas desse grupo. Isso ocorre, quando se trata do surdo, porque requer a compreensão de sua língua, de seu modo de ser e viver, de sua cultura, o que envolve a participação de outros profissionais no processo e também exige mudanças metodológicas que considerem seu modo visuogestual de compreender e ler o mundo.

Evidentemente, com a promulgação da Lei da Libras, de 2002 e do Decreto 5.626/2005, que dispõe sobre a Libras e seu ensino, ocorreu o *boom* do respeito à surdez e divulgação do ensino de Libras, mas ainda se está muito aquém quando se trata da garantia de sua aprendizagem escolar e participação social com equidade, uma vez que poucos ouvintes conhecem Libras e, nas escolas, lugar “comum” de aprendizagem, a cultura dominante é a ouvinte e nela a cultura surda acaba silenciada, invisível. Para Rangel e Stumpf (2012, p. 119), a inclusão é um “conceito bonito e desejável, na prática funciona como exclusão. Exclusão da comunicação, exclusão da real participação”. Embora seja uma afirmação muito dura, é real em muitos contextos, pois sabemos que a inclusão ainda não é uma realidade palpável, está em processo de efetivação.

O surdo, nessa conjuntura, sofre um processo de aculturação constante e de obliteração de sua humanidade, pois em muitos casos somente irá se compreender como pessoa surda e entender quem ele é, os modos de ser e perceber o mundo e a língua de sinais tardiamente, quando em contato com outros surdos.

Pensando na condição da pessoa surda sob tal foco, buscou-se estabelecer uma correlação com os estudos da decolonialidade, dialogando com a leitura de **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver**, de Catharine Walsh (2009). Historicamente excluídos, desconsiderados em sua condição

humana pela ausência da linguagem, os surdos têm sido oprimidos de inúmeras formas, seja na imposição de uma língua que não pode dominar por sua característica oral, seja na proibição do uso de língua de sinais na comunicação e conseqüente desprezo por seu *status* de língua, seja porque o mundo e a cultura à sua volta é, essencialmente, oralista, o que provoca a desnaturalização de sua condição surda.

Sendo assim, o objetivo desse trabalho é analisar, sob o enfoque dos estudos de-coloniais, especificamente na perspectiva da interculturalidade funcional e crítica, a inclusão escolar de pessoas surdas, por seu histórico de aculturação a uma lógica ouvintista, excludente e que se reflete na atualidade.

A interculturalidade funcional, de acordo com as discussões de Walsh, é uma

[...] estratégia política que pretende 'incluir' os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, regido não pelas pessoas, mas pelos interesses do mercado. [...] seu objetivo é administrar a diversidade diante do que está visto como o perigo da radicalização de imaginários e agenciamento étnicos" (WALSH, 2009, p. 20).

Num paralelo com a questão da pessoa surda, enxergamos a interculturalidade como dispositivo de poder que permite a permanência de estruturas ouvintistas sob a ideia de inclusão de surdos na sociedade e, da mesma forma, no ambiente escolar, sob o verniz da Inclusão Escolar.

Por ouvintismo, Skliar (2016, p. 15) denomina as "representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos", modelo "a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte", que influencia no processo de subjetivação do "eu" surdo (LOPES, 2011, p. 36), seja por meio do controle do corpo, seja pela busca médica por uma "cura", seja através de um processo de disciplinamento e normalização. Para Lopes (2011, p. 47), citando Wrigley (1996), tal processo "produziu novos sistemas de ordenamento dos grupos e de identidades surdas, visando a colonizar esse grupo subalterno (surdo) ao bem comum".

Sendo assim, discutiremos o conceito de interculturalidade baseado na análise do texto de Walsh, aplicando a teoria na análise das políticas de inclusão escolar de pessoas surdas, abordando aspectos da realidade de algumas escolas que comprovam a situação de exclusão, aculturação e invisibilidade a que estão expostos os alunos surdos.

2 INTERCULTURALIDADE FUNCIONAL: DISPOSITIVOS DE PODER SOB O DISCURSO DA DIVERSIDADE

Com a instituição da Modernidade, período que se delineou após a Idade Média e marcado por mudanças socioculturais que romperam com a visão de humanidade vigente, surgiram projetos que definiam/defendiam caminhos e lógicas para a construção da sociedade almejada segundo certos valores e padrões, legitimados por quem detinha o poder. Nessa lógica, a exclusão, a negação e o controle eram naturalizados e, por consequência, levou à colonização e subjugação de povos cujas culturas foram consideradas inferiores/menores conforme os padrões de normatização.

No sistema capitalista hodierno, essa relação de dominação tem se mascarado através do discurso neoliberal multiculturalista, que “faz pensar que com o reconhecimento da diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido” (WALSH, 2009, p. 16), ganhando visibilidade especialmente no campo educacional sob a forma de programas, ações governamentais e publicações, operando através de discursos sobre igualdade e equidade que, na verdade, manifestam a imposição de modelos e a aculturação, subjugando e menosprezando outros saberes que não os padrões culturalmente impostos (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013; WALSH, 2009). Porém, aponta Walsh, ao invés de desaparecer na esteira de tais discursos, “a colonialidade do poder nos últimos anos esteve em pleno processo de reacomodação dentro dos desígnios globais ligados a projetos de neoliberalização e das necessidades do mercado” (WALSH, 2009, p. 16), o que pode ser compreendido como “recolonialidade” (*ibidem*), que opera através não mais do subjugo físico, territorial, e sim do discurso da igualdade ou da equidade, discursos que, na verdade, manifestam a imposição de padrões eurocentristas.

O termo para se referir a tais discursos é interculturalidade, que se apresenta de duas formas: a funcional, tendo por eixo central a diversidade cultural e que defende seu reconhecimento e inclusão nacional, mas termina por deixar de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural mantenedores da desigualdade e a interculturalidade crítica, que parte do problema do poder, desvelando padrões de racialização e da diferença que foram construídos em função disso. A interculturalidade crítica é “uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização” (*idem*, p. 21), enquanto a interculturalidade funcional responde a interesses e necessidades das instituições sociais.

Refletindo sobre a hegemonia de alguns povos eurocêntricos sobre outros considerados menores, inferiores (indígenas, latinos, africanos, dentre outros), percebemos o legado cruel do colonialismo, profundamente enraizado nas vidas dos colonizados, uma vez que além de subjugar os corpos, também violentou suas culturas, recolonizando-os a partir de valores baseados na lógica do colonizador, considerados maiores/melhores/modelos privilegiados/sinônimos de modernidade e poder.

Por trás desse discurso que se transformou em “febre” na América Latina nos anos 90, sob a bandeira da igualdade, do respeito à diversidade e à equidade de condições de possibilidades, verificam-se formas de governo que desvelam a busca por controle dos conflitos a fim de manter a estabilidade social, ou seja, uma estratégia para acalmar os ânimos com promessas e projetos que incluem os grupos historicamente excluídos e que têm por objetivo maior manter a economia e estabilidade do modelo neoliberal (WALSH, 2009, p. 16). De uma forma ou de outra, afirma Silva (2010), o multiculturalismo não se separa das relações de poder, pois sob o discurso de “incluir” os anteriormente excluídos da sociedade globalizada, o que se pretende é esvaziar o campo da diferença e quebrar o “perigo” de sua hegemonia e agenciamento.

Para Walsh:

O reconhecimento e respeito à diversidade cultural se converte em uma nova estratégia de dominação que ofusca e mantém, ao mesmo tempo, a diferença colonial através da retórica discursiva do multiculturalismo e sua ferramenta conceitual, a interculturalidade “funcional”, entendida de maneira integracionista. Essa retórica e ferramenta não apontam para a criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, mas para o controle do conflito étnico e a conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo neoliberal de acumulação capitalista, agora “incluindo” os grupos historicamente excluídos (WALSH, 2009, p. 16).

A leitura crítica de tais iniciativas faz-nos entender que, sob a política multicultural, há mais do que o reconhecimento da diversidade. Ao pretender “incluir” os anteriormente excluídos da sociedade globalizada, não se pretende transformar as estruturas sociais racializadas e sim administrar a diversidade e o “perigo” de sua radicalização e agenciamento (*idem*, p. 20). A autora propõe que se rompa com a colonialidade dessas relações de poder (tanto física quanto culturalmente) que perduram e se infiltram nas relações sociais, culturais e históricas do colonizado; para tanto, o que se propõe é a decolonialidade, trabalho que desafia e derruba essas estruturas ainda permanentes.

Deve-se, em grande parte, à Declaração Mundial de Educação para Todos, assinada em 1990, na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990), o incentivo às ações e políticas educacionais no campo de defesa de direitos da diversidade. Ao se dispor a ajudar países emergentes mediante

fundos de investimentos de países desenvolvidos, algumas exigências foram definidas, relativas a metas a serem alcançadas mediante políticas educacionais e sociais, especialmente aquelas relacionadas ao atendimento da lógica globalizada: o avanço no setor tecnológico, valorizando a disponibilidade de informações como fundamental para a sobrevivência e bem-estar na vida das pessoas. Mas a quem interessa, de fato, a expansão tecnológica? É possível atender a todas as regiões subdesenvolvidas, inclusive aquelas com difícil acesso territorial? Ao impor o desenvolvimento tecnológico segundo padrões dos países desenvolvidos, que impactos serão percebidos na cultura, trabalho e economia locais dos países em desenvolvimento? Alguns exemplos são facilmente vistos em documentários como “Escolarizando o mundo: o último fardo do homem branco¹”, uma crítica ao processo de escolarização de povos de países subdesenvolvidos por países de língua inglesa.

Sendo a escola um aparelho ideológico privilegiado do Estado (SEVERINO, 2006), através dela pode-se impor, mediante um currículo padronizado, noções e formas de ser, ver e compreender o mundo que partem de uma visão privilegiada, pré-determinada. Através do currículo, historicamente situado, são promovidas formas de controle sobre o sujeito, moldando-o a fim de atingir o tipo de sujeito que se pretende: dócil, alienado e útil aos interesses do Estado.

É sobre a proposta de inclusão escolar, mais precisamente voltada às pessoas surdas, minoria historicamente silenciada em sua cultura, que discutiremos sob a perspectiva da interculturalidade, no próximo tópico.

3 INTERCULTURALIDADE E SURDEZ: UM DIÁLOGO POTENTE

O discurso do politicamente correto da diversidade apontado por Walsh, também se estendeu à inclusão de pessoas com deficiência. No Brasil, dois documentos fundamentaram a nova LDBEN e, posteriormente, basearam diversos documentos e decretos legais, especialmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. Foram eles: a Declaração Mundial de Educação para Todos, criada no Fórum Mundial de Educação para Todos, pela UNESCO, em Jomtien, 1990, e a Declaração de Salamanca, em continuidade ao Fórum Mundial, ocorrida em 1994.

Na esteira das políticas nacionais de inclusão escolar, insere-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), que, atendendo à

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3Xux89-8MX4>. Acesso em: 22.08.19.

Declaração de Salamanca, documento da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, especialmente voltado para a multiculturalidade no setor da inclusão, veio a lançar as bases para a política nacional que insere o aluno com necessidades educacionais especiais na escola comum, o que não diz respeito apenas ao aluno com deficiência, ressaltamos. O termo pode referir-se a estudantes cujas necessidades exigirem respostas específicas adequadas, mesmo que temporariamente, e que podem decorrer tanto das dificuldades de aprendizagem quanto da capacidade elevada, como aqueles com altas habilidades ou superdotação.

O documento da Política Nacional foi produzido em sintonia com as metas do Plano Nacional de Educação e mediante proposta da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-SECADI, criada em 2004, com o objetivo de estabelecer relações entre o conteúdo universal da educação “comum” e a parte diversificada das ações afirmativas para grupos localizados, pondo em pauta o valor das diferenças e da diversidade.

Na prática, as ações promovidas pela SECADI, afirmam Rodrigues e Abramowicz (2013), obedeceram a propostas pré-estabelecidas, com foco definido para a modalidade de ensino e não a partir de um levantamento das necessidades locais mediante construção coletiva. Embora a SECADI tenha se tornado um grande guarda-chuva, abrigando vários grupos sob o conceito da diversidade e aumentado o gasto orçamentário na primeira década de sua atuação, perdeu substancial apoio do Ministério da Educação nos últimos anos, ignorada em muitas de suas necessidades e vindo a ser extinta, no governo atual. Um de seus êxitos, porém, diz respeito à garantia de bolsas para a diversidade nas universidades, que, por ora, ainda perdura no processo seletivo.

Décadas após a Declaração de Salamanca, ainda causa estranheza a presença do aluno com deficiência na escola, nas mais diversas situações: não tem nome (ele é o doentinho, o mudinho, o surdo, o ceguinho), é visto por suas limitações e não por suas potencialidades, falta formação docente inclusiva, o que provoca sentimentos de incapacidade sobre como ensiná-lo, como avaliá-lo e ainda se teme que sua presença em sala “reduza” o nível geral da turma e, em muitos casos, o processo de estimulação cognitiva fica relegado ao trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado-quando a escola o possui. Um dos motivos para isso é apontado por Mantoan:

Ocorre que a escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação do ensino e não

cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela (MANTOAN, 2003, p. 18).

Quando se propõe um sistema que considere as necessidades de todos os alunos, percebe-se o quanto a inclusão vai além da obrigatoriedade da matrícula, pois envolve e exige uma rede de apoio de todos os envolvidos no processo de escolarização; caso contrário, o que vai ocorrer, inevitavelmente, é a continuidade da exclusão em formas outras, veladas e algumas nem tanto assim.

E ao pensarmos nas pessoas surdas, às quais historicamente sempre se impôs uma aculturação, desmerecendo suas culturas, valores, educação e língua? É evidente a imposição do paradigma da normalidade quando dispensamos um pouco de tempo para refletir sobre algumas questões básicas: Há valorização da língua e cultura surda entre ouvintes? Quantos intérpretes disponíveis existem nas redes de ensino, igrejas, órgãos públicos, ambientes culturais? Há estímulo à aprendizagem de Libras entre ouvintes, a fim de facilitar a comunicação com surdos? Nas escolas, com quem o aluno surdo estabelece comunicação? Essas são apenas algumas das questões, outras mais e mais profundas, envolvendo o âmbito da diferença, desvelam relações de poder mais violentas, que desumanizam e oprimem a pessoa surda.

Pensar numa educação que atue como força de transformação social, que problematize e promova conscientização social remete ao que Paulo Freire tanto defendeu, no sentido de que o oprimido precisa ser consciente de sua condição para que lute por sua humanidade. É preciso dar-lhe voz, através da “criação de estruturas socioeducativas que equipem os oprimidos com ferramentas necessárias para (des) velar as raízes de sua opressão e desumanização, identificar suas estruturas e atuar sobre elas, também são componentes centrais” (WALSH, 2009, p. 32).

Nesse modelo de inclusão excludente, não há adequação curricular para atender às necessidades visuais do aluno surdo, o professor continua um mestre explicador para ouvintes e o aluno surdo é alguém, aquele que precisa ser aprovado automaticamente para evitar que a família recorra ao Ministério Público, mesmo que a ele não tenha sido oferecido nenhuma condição de aprendizagem durante todo o ano letivo. Por trás dessa falsa ideia de inclusão, percebemos, nitidamente, a invisibilização, de sua cultura, de sua identidade. Walsh (2009) afirma que é preciso descolonizar para que ocorra a humanização; em se tratando da cultura surda, é preciso que as percepções sobre o surdo se descolonizem da lógica ouvintista.

A desumanização ou decolonialidade da surdez envolve a sociedade como um todo e, sendo assim, é preciso refletir sobre os pressupostos e formas de se olhar para a surdez, já que muitos ainda enxergam o surdo apenas sob o fator médico-biológico, pela falta de um dos sentidos, como deficiente ou incapaz. Quebrar essa invenção de surdez requer “buscar compreender como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio: um sujeito indissociavelmente humano, social e singular” (CHARLOT, 2005, p. 41), percebido a partir de suas peculiaridades, considerado em singularidade e história de vida.

A luta dos sujeitos surdos tem sido, principalmente, pelo direito de serem vistos pelo olhar da diferença cultural, tendo a surdez como elemento diferenciador, todavia, esse elemento é potente na capacidade de aproximá-los e, principalmente, mobilizá-los por uma causa comum. Seu desejo é serem vistos como sujeitos surdos e não como sujeitos com surdez (LOPES, 2011); sujeitos que têm história e cujas narrativas são férteis de tensionamentos sociais, culturais e políticos, marcados por movimentos de resistência.

Tal questão, todavia, é bastante complexa, pois requer a compreensão da surdez a partir de uma representatividade cultural totalmente diversa do discurso enraizado da cultura pautado na visão clínica, pois envolve aspectos que perpassam noções de identidade, de linguagem, de sentidos e interpretações que vão além daquilo que acontece na superfície do corpo.

É o que evidenciam os apontamentos feitos por Thoma e Bandeira (2010), a partir das histórias de vida de alunos e professores surdos e ouvintes, participantes de escolas regulares: “Vi que incluir, pelo menos na minha experiência, significa colocar um sujeito num espaço dito de iguais, violentando sua cultura e identidade” (Janaína-professora ouvinte) (THOMA; BANDEIRA, 2010, p. 346).

Cláudia, uma professora surda, relata sua experiência enquanto aluna:

Eu estudava em escola especial para surdos pela manhã e à tarde em uma escola para ouvintes. Esta época foi muito difícil, minha mãe me disse que eu não me relacionava bem com os colegas ouvintes, a professora ouvinte escrevia no quadro-negro e eu não acompanhava o mesmo tempo das outras crianças, a professora caminhava e falava pela sala ensinando...a cada dia eu perdia mais e mais em relação ao aprendizado...destas coisas eu me lembro. Eu sabia que aquela escola ouvintes não combinava com o meu futuro (Cláudia- professora surda) (THOMA; BANDEIRA, 2010, p. 345).

A centralidade no ouvinte, comum em escolas regulares com processo de inclusão de surdos, torna-se, assim, um embargo considerável para a efetiva inclusão do aluno surdo no processo educacional. Thaís, professora ouvinte, tem trabalhado com muitos

alunos surdos e desabafa: “Trabalho com jovens e adultos surdos com histórias de fracasso escolar por conta desta inclusão, que só fez excluir”. Mesmo com a presença de intérprete em sala de aula, não há garantia de inclusão em outros espaços, como a professora destaca na narrativa de um de seus alunos surdos: “Quando estou em minha sala, uso a língua de sinais, converso com meus colegas, é legal..., mas quando saio nos corredores não sinto este lugar como meu” (Thaís-professora ouvinte) (THOMA; BANDEIRA, 2010, p. 349).

Os relatos corroboram a afirmativa de Walsh de que não será apenas

[...] pela incorporação dos tradicionalmente excluídos dentro das estruturas (educativas, disciplinares ou de pensamento) existentes, ou somente pela criação de programas “especiais” que permitem que a educação “normal” e “universal” siga perpetuando práticas e pensamentos racializados e excludentes. É assinalar a necessidade de visibilizar, enfrentar e transformar as estruturas e instituições que diferencialmente posicionam grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial (WALSH, 2009, p. 24).

Pensar a transformação dessa lógica excludente da interculturalidade funcional, que acomoda os ânimos da comunidade surda mediante as políticas de inclusão, mas que, no fundo, mantêm o legado de negação e desumanização, quando oprime e sujeita o aluno surdo à lógica ouvintista, despreza sua língua, relegando sua comunicação à prática com outros sujeitos surdos e/ou ouvintes que sabem Libras (uma minoria no país), é a lógica da interculturalidade crítica.

É preciso transformar as estruturas, instituições e relações sociais, construindo condições distintas para a educação e inclusão social. “A interculturalidade crítica e a decolonialidade, nesse sentido, são projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (WALSH, 2009, p. 25). É preciso desnaturalizar essa desigualdade que se cristaliza e manifesta na escola através de processos e ausências que invisibilizam o aluno surdo e enquanto o poder público não conseguir garantir os direitos propostos no Decreto, teremos um sistema escolar que exclui, “cego àquilo que acontece lá fora”, incapaz de garantir eficácia e que “se propõe a fazê-lo por meio da inclusão ou, para melhor dizer, mediante a ficção da promessa integradora” (SKLIAR, 2006, p. 28).

Nesse sentido, a surdez na educação é determinada como uma deficiência marcadamente corporal, inventada, conforme Lopes (2011), no sentido de determinar a aprendizagem da pessoa surda a partir do referente ouvinte, recorrendo a pedagogias corretivas e normalizadoras, baseadas, em sua maioria, por especialistas cujos saberes

sobre os surdos estão atravessados por estudos clínicos que os enquadram em “portadores de uma deficiência”, capazes de serem tratados, “corrigidos”, através de terapias, implantes, próteses e treinamentos que buscam, unicamente, “a condição de normalidade” (LOPES, 2011, p. 9). Tal visão, da surdez num sentido clínico e terapêutico, existe porque foi produzida, inventada dessa forma. Segundo a autora citada, “sobre um corpo surdo se inscrevem saberes que me permitem significar o sujeito surdo dentro do contexto social, cultural e comunicativo em que ele está inserido.

Não há como fazer significações sem que haja “conhecimentos, representações sobre o que é ser surdo e o que seja surdez” (LOPES, 2011, p. 16). Dessa maneira, inventa-se a surdez. Conforme Lopes (2011), é a partir da materialidade e do conhecimento sobre a surdez que são produzidas as condições de possibilidade de criação de sua invenção.

Por conseguinte, pode-se promover um olhar sobre a surdez dissociado da deficiência e do sentido clínico, inventando formas outras de falar sobre os surdos que não se limitem a compará-lo com ouvintes, determinando-o não pela falta, mas pelo que a surdez “marca como diferente” (LOPES, 2011, p. 22). Para a autora, é muito difícil a luta surda desalinhar a surdez do sentido clínico, uma vez que as matrizes curriculares, as legislações e documentos oficiais que existem insistem em nomear a surdez, em determiná-la em decibéis, associando-a à perda e, dessa forma, definindo o sujeito surdo dentro desse parâmetro da falta.

Urge pensar a educação dos surdos a partir de suas próprias construções e imaginários sobre a surdez, como forma de compreender quais tratamentos e relações lhes são dados e estabelecidos, quais as subjetividades envolvidas, especialmente em relação à imposição da língua oral e da cultura ouvintista. Isso é importante porque, na atualidade da aprendizagem do surdo, “seu sucesso ou fracasso escolar se relaciona diretamente com as imagens e representações que dão ao surdo certas dificuldades de aprendizagem, ligadas a uma suposta inferioridade cognitiva e linguística” (THOMA, 2016, p. 133).

A dificuldade maior está em como garantir a participação de todos os grupos nos processos educacionais. Para isso, diz-nos Popkewitz (2001), que é preciso equalizar a participação dos excluídos, identificando os grupos de controle, confrontando os donos do poder e identificando práticas que limitam o acesso de determinado grupo. Somente haverá inclusão mediante a realização e sucesso escolar daqueles que anteriormente não obtinham sucesso.

Skliar (1997), citado por Lopes (2011), propõe que haja uma análise mais minuciosa acerca dos mecanismos de poder exercidos pela ideologia dominante na educação de surdos e que se ampliem os sentidos e significados relacionados ao papel da educação para surdos, compreendendo as forças existentes dentro e fora da escola. Dialogamos com Lopes (2011) quando ela defende novas políticas e novos currículos para as escolas para a efetiva inclusão dos alunos surdos em escolas regulares; currículos que possibilitem a construção de um diálogo com a história surda, que celebre a diferença e que manifeste de forma evidente que o aluno surdo faz parte da escola, não um “outro”, aquele a quem a inclusão não dá conta.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para pensar em uma sociedade menos excludente, é imprescindível considerar as políticas de inclusão na América Latina sob a ótica de uma pedagogia crítica, que reconhece a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas comuns, analisando sob o viés da criticidade os documentos-marco das políticas inclusivas, criados para que se tenha a impressão de que o problema foi resolvido, sob a bandeira da “acessibilidade”, mas que deixam evidentes, na prática, as invisibilidades, as exclusões e violências sofridas por esses alunos em escolas e na sociedade.

Apesar do proposto pelo Decreto 5.626/2005, que estabelece diretrizes para a inclusão de surdos, ainda se está longe de uma educação de fato inclusiva, pois não basta que o aluno esteja na sala comum, realizando (diga-se: copiando) as mesmas atividades que os demais, numa falsa ideia de normalidade, que garantirá a equidade educacional. Há na escola uma situação de convivência quando o aluno surdo se “normaliza”, já que, aos olhos da comunidade escolar, ele deixa de ser um embaraço, um “problema”.

Ainda precisamos cobrar garantias de direitos acordados na Política Nacional de Inclusão e nos documentos legais voltados à surdez e, para tanto, é preciso conhecer as lacunas da escola para que se possa exigir do poder público a execução de tais ações. Embora atendam ao requisito acesso, os sistemas educacionais pouco têm oferecido como condições para sua permanência e aprendizagem, o que constitui uma forma de violência simbólica (BOURDIEU, 2001).

Sendo assim, não é possível aceitar a forma de inclusão que se tem como modelo viável, sequer um modelo mínimo, posto que não deu voz à comunidade surda no

processo de construção. Enquanto nos gabinetes se constrói, é nas escolas que o currículo se concretiza, que ele se faz, em possibilidades, em potências, devires (LOPES, 2016; RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2013). Se a escola comum na proposta inclusiva não oferece condições para que o aluno surdo aprenda, para que se desenvolva em condições e com equidade, mas antes exclui, invisibiliza e oprime, ela perde totalmente a credibilidade como instrumento de democratização.

Tal problemática remete aos questionamentos do filósofo indiano Krishnamurti: como é possível estimular desenvolvimento sem padronizar? Como levar desenvolvimento sem globalização e massificação? Como direcionar sem condicionar? São desafios que precisamos pensar quando perseguimos uma educação como mediadora da cidadania, que possa atuar como força de transformação social, que possa subverter, questionando, desvendando.

Ao atentarmos para o que propõe a Lei Brasileira de Inclusão- LBI/2015, compreendemos o quanto se tem ainda que caminhar no que diz respeito a redimensionar o pensar e como fazer a inclusão, de modo a criar estratégias para uma nova inculturação onde a pessoa esteja no centro do processo, das decisões, da efetivação das políticas públicas e da vida.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O Poder. Simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001, p.07-16. BRASIL.

BRASIL. Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acessado em set. 2018.

BRASIL. Casa Civil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação, 2008.

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

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação de professores e globalização:** questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e prática em educação especial. Salamanca, Espanha, junho de 1994. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em set. 2018.

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

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

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar.** O que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

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

RANGEL, G. M. M.; STUMPF, M. R. A pedagogia da diferença para o surdo. In: LODI, A. C. B.; MELO, A. D. de; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012.

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

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). SEVERINO, A. J. **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Fio Cruz/EPSJV, 2006. p. 289-320.

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

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

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

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

THOMA, A. S.; BANDEIRA, L. V. V. Vidas surdas: experiências docentes e vínculos narrativos constituindo modos de ser e de fazer a educação de surdos. In: FONSECA, T. M. G.; COSTA, L. B. (orgs.) **Vidas do fora**: habitantes do silêncio. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010, p. 337-351.

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

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