



RUPTURAS E CONTINUIDADES NA INCLUSÃO EDUCACIONAL DA PESSOA SURDA

Ruptures and continuities in the educational inclusion of the deaf person

Maria Esperança Fernandes Carneiro

Pontífice Universidade Católica – PUC Goiás
esperancacarneiro@outlook.com

Meire Helen Ferreira Silva Arnhold

Pontífice Universidade Católica – PUC Goiás
emeaga6@gmail.com

Resumo: Este artigo discute a educação de surdos no contexto neoliberal partindo da tese de que a política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva fundamenta-se em um discurso pseudo-inclusivo que invisibiliza as especificidades da pessoa surda, a apropriação do conhecimento historicamente construído, consequentemente, a integração do surdo à sua realidade objetiva. Apresenta aproximações do objeto “educação de surdos” ao versar acerca de sua historicidade. A pseudo-inclusão do surdo nas políticas educacionais materializa a inadequada apropriação do conhecimento historicamente construído pela criança surda, bem como a reprodução ideológica e material dos interesses da classe dominante. Conclui-se, então, ser necessária reforçar a resistência da comunidade surda em defesa de uma educação que os perceba como sujeitos não ouvintes em lugar de pessoas deficientes e que sua inclusão educacional se efetiva na interpretação e interação que a pessoa surda faz com o mundo de modo visual e não oralista, isto é, como o sistema educacional ainda insiste em formalizar como método de ensino para os não ouvintes.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Historicidade. Inclusão/exclusão.

Abstract: This article discusses the education of the deaf in the neoliberal context, starting from the thesis that the Special Education Policy in the Inclusive Perspective is based on a pseudo-inclusive discourse that makes the specificities of the deaf person invisible, the appropriation of historically constructed knowledge and, consequently, the integration of the deaf into their objective reality. This article will present approximations of the object “education of the deaf” dealing with its historicity. The pseudo-inclusion of the deaf in educational policies materializes the inadequate appropriation of knowledge historically constructed by the deaf child and the ideological and material reproduction of the interests of the dominant class. It is concluded, therefore, that it is necessary to strengthen the resistance of the deaf community in defense of an education that understands them as non-hearing subjects instead of disabled people and that their educational inclusion is effective in the interpretation and interaction that the deaf person makes with the world visually and not orally, that is, as the educational system still insists on formalizing as a teaching method for non-hearing people.

Keywords: Deaf Education; Historicity; Inclusion/exclusion.

INTRODUÇÃO

Este artigo discute a educação da criança surda no contexto neoliberal, partindo da tese de que a política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva fundamenta-se em um discurso pseudo-inclusivo que invisibiliza as especificidades da pessoa surda, a apropriação do conhecimento historicamente construído, consequentemente, a integração do surdo à sua realidade objetiva. Considerando o contexto das relações capitalistas de produção, um olhar descuidado sobre a realidade da educação de surdos apresenta uma interpretação harmoniosa das relações que se estabelecem nesse contexto educacional e visibilizam os discursos hegemônicos, bem como as relações de poder que se constituem nas contradições que se estabelecem entre surdos e ouvintes, isto é, Língua de Sinais e Língua Portuguesa, educação inclusiva e educação bilíngue, abordagem clínico-terapêutica e abordagem pedagógica, política educacional e política bilíngue.

O histórico das pessoas surdas no espaço educacional se constitui na disputa ideológica entre a política de inclusão e a política bilíngue. Skliar (1997) denuncia que a política de educação especial na perspectiva inclusiva apresenta um sistema inadequado para inclusão da pessoa surda, apontando para a urgência de medidas que favoreçam a aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos com a garantia do respeito às suas especificidades.

A política de Educação Especial na perspectiva inclusiva surge na década de 1990 e se efetiva em 2008 com a Portaria n.º 948/2007. A sua defesa é de uma política educacional de inclusão das pessoas com deficiência destacando a necessidade de respeitar e socializar esses sujeitos nos espaços educativos comuns que inclua a comunidade surda. Essa política inscreve-se como uma grande conquista para a inclusão educacional e social das pessoas com deficiência. Contudo, desde o golpe de Estado (parlamentar, midiático, do capital financeiro, etc.), de 2016, ocorre um movimento de desprestígio dos programas de educação especial e um incentivo à inclusão de pessoas com deficiência e pessoas surdas nos espaços das escolas comuns regulares. No entanto, apesar de ser um momento de avanços na visibilidade das pessoas com deficiência, a inclusão da pessoa surda, no contexto apresentado, demonstra ser, apenas, uma defesa retórica e tentativa homogeneizadora para invisibilizar as diferenças.

Para a pessoa surda, tal política de inclusão versa sobre a ruptura com a sua segregação espacial nas instituições, porém, denota a continuidade de práticas ouvintistas no seu processo educativo formal. No contexto neoliberal, consequentemente meritocrático, o fracasso escolar

da pessoa surda não está localizado no Estado mínimo, mas nos estudantes, familiares, profissionais da educação e nas instituições escolares. Portanto, o fracasso escolar do surdo está aparentemente representado pela família ouvinte que não comunica em Libras, pelo aluno Surdo que se apropria da língua materna de forma tardia e pela falta de adequação metodológica dos professores. No entanto, o fracasso escolar da pessoa surda se engendra em uma historicidade que reduz e submete as diferenças culturais e linguísticas da pessoa surda ao modelo ouvinte de língua, cultura, interpretação de mundo e apropriação do conhecimento, leia-se, pseudo-inclusão.

A educação da pessoa surda se constitui historicamente entre a contradição inclusão/exclusão que se faz na disputa discursiva entre as concepções oralistas e gestualistas, entre a inclusão total e a inclusão numa perspectiva bilíngue, ou seja, entre a inclusão ideal, baseada em discursos segregacionistas e na coisificação da pessoa surda, e a inclusão real, baseada no reconhecimento da pessoa surda como sujeito, considerando suas diferenças e especificidades sociais, linguísticas e culturais. Este artigo apresenta aproximações do objeto “educação de surdos”, versando sobre sua historicidade.

A LEI 14.191/2021 ALÉM DAS CONQUISTAS

Para trazermos a historicidade do enfrentamento e lutas das famílias de surdos/as faremos um resgate de quase 20 anos de lutas, começando em 2002 com a Lei n.º 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, língua que possui estrutura gramatical própria e sistema linguístico de natureza visual-motora. No entanto, o regulamento da referida linguagem, indicando algumas diretrizes, apenas se efetiva no ano de 2005 com o Decreto 5.696/2005 que regulamenta a Lei 10.436/2002 e indica caminhos para a efetivação do reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda. Contudo, apenas em 3 de agosto de 2021 é sancionada a Lei n.º 14.191 que altera a LDB 9.394/1996, que delibera sobre a Educação Bilíngue para Surdos como modalidade de ensino para a comunidade.

A leitura desatenta dessas leis datadas cronologicamente encobre as contradições e lutas da comunidade surda pelo reconhecimento das pessoas surdas como comunidade linguística. Portanto, “Abordar a educação como política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam a

materialidade da intervenção do Estado, ou ‘Estado em ação’ (AZEVEDO, p.5, 2008). Na retórica neoliberal o sistema educacional enfrenta uma crise de eficiência e produtividade advinda de um modelo de Estado chamado de assistencialista pela sua intervenção na esfera econômica, social e cultural.

Segundo Gentili (1996), o neoliberalismo concebe a noção de direito e a concepção de igualdade (fundamentos das sociedades democráticas) como barreiras para o progresso social. Sendo assim, a crise na educação também se justificaria pela difusão da noção de cidadania. Ou seja, a defesa de um interesse geral baseado na necessidade de construir e expandir os direitos sociais seria uma barreira para o progresso social. Nessa perspectiva, um Estado assistencialista e os sindicatos seriam responsáveis pela defesa do bem-estar comum, por isso, também responsáveis por gerar uma sociedade pouco competitiva, consequentemente, improdutiva.

Na perspectiva neoliberal “A lógica competitiva promovida por um sistema de prêmios e castigos com base em [...] critérios meritocráticos criam condições culturais que facilita uma profunda mudança institucional voltada para a configuração de um verdadeiro mercado educacional.” (GENTILLI, 1996). A competição e o mérito individual se constituem em premissas das políticas neoliberais a partir da defesa de um Estado mínimo e de uma sociedade competitiva, na qual apenas os melhores vencem. No entanto, o que subjaz a essa defesa são as condições materiais e subjetivas diferenciadas que definem o mérito e a competição em condições de desigualdade entre os sujeitos em uma sociedade de classes. Em uma sociedade de classes a competição tem ponto de partida e ponto de chegada desigual, traduzindo-se em um discurso ideológico que submerge a reprodução de *status quo*, representada pelo falso mérito das classes detentoras das condições materiais objetivas (capital econômico e capital cultural) em detrimento da classe trabalhadora. Diante disso, aceitar a retórica neoliberal de defesa de um Estado mínimo e de questionamento de um Estado de Bem-estar Social é ameaçar o Estado democrático de direito e o direito à Educação.

Atualmente a educação de surdos se efetiva na educação especial em perspectiva inclusiva, portanto, os alunos frequentam a escola regular com o apoio do intérprete de Libras e frequentam o atendimento educacional especializado como atendimento complementar e/ou suplementar na sua formação. A comunidade surda e pesquisadores da educação de surdos afirmam que essa organização na escolarização da pessoa surda assume uma inclusão retórica, mas não efetiva, porque as especificidades linguísticas e culturais de aprendizagem da pessoa surda é invisibilizada no processo.

Em 3 de agosto de 2021 foi sancionada a Lei n.º 14.191 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei n.º 9.394/1996, dispondo acerca da Educação Bilíngue de Surdos como modalidade de ensino, determinando à União a prestação de apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino. Portanto, no artigo ART. 6^o da LDB/1996, passa a vigorar Educação Bilíngue para Surdos como modalidade de ensino:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida (Art.6.º LDB/1996).

Um olhar descuidado sobre tal contexto invisibiliza as contradições e a história de inclusão/exclusão social e educacional da pessoa surda, assim como, a luta da comunidade surda pelos seus direitos a partir do reconhecimento de sua diferença linguística e cultural. A comunidade surda representada pela FENEIS (Federação Nacional de Educação e Inclusão da Pessoa Surda) defende a Educação Bilíngue como direito linguístico.

As conquistas e retrocessos na educação de surdos encontram-se imbricadas nas discussões mais amplas que cercam a educação da pessoa com deficiência, isso aponta para a invisibilidade da pessoa surda e sua comunidade enquanto sujeitos que possuem uma identidade linguística e cultural própria nas políticas educacionais. O contexto no qual a Lei n.º 14.191 foi sancionada é permeado por discursos e ações que mostram retrocessos históricos na luta pelos direitos das pessoas com deficiência e das pessoas com surdez. Assim, ressaltam-se dois momentos no que tange tais retrocessos, o primeiro representado pela Lei n.º 14.191, já explicitado, e o segundo refere-se ao Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2021, no qual o governo Bolsonaro, de extrema direita, institui uma nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Tal decreto gerou discussões e notas de repúdio por apresentar um retrocesso nos direitos sociais e educacionais das pessoas com deficiência ao propor o seu atendimento em instituições especializadas, separadas da sua interação no contexto das escolas comuns, direito conquistado por elas desde o Decreto n.º 948/2008, que apresenta as diretrizes para a educação especial na perspectiva inclusiva.

O direito das pessoas com deficiência à educação formal em escolas comuns perpassa por várias lutas e reivindicações. O Decreto n.º 6.094/2007 representa um marco ao estabelecer diretrizes para a educação das pessoas com deficiência na garantia do acesso, permanência no ensino regular e ao atendimento às suas necessidades educacionais. Pesquisadores de diversas instituições apresentaram denúncias a essa perspectiva segregacionista e excludente trazida no Decreto n.º 10.502/2020. As denúncias versavam sobre a lógica de correção e normalização do corpo da pessoa com deficiência, consequentemente, sobre a negação de suas diferenças, confirmando os retrocessos no que diz respeito à inclusão educacional e social desses sujeitos.

Observando o mesmo movimento, cabe ressaltar que o Decreto n.º 10.502 também apresenta, no seu Capítulo V, a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas. O que aparentemente denotaria o atendimento das reivindicações da comunidade surda e a visibilidade das suas especificidades linguísticas e educacionais são permeadas por concepções excludentes, segregadoras e homogeneizadoras, que retiram as pessoas com deficiência do espaço da escola comum e desresponsabilizam o Estado pelos investimentos na educação pública.

Nesse contexto também vale ressaltar os discursos proferidos pelo então Ministro da Educação Milton Ribeiro, em meados de agosto de 2020, na defesa do Decreto 10.502/2020. Nesses discursos **“o ministro afirma que as pessoas com deficiência na escola comum não aprendem e atrapalham a aprendizagem das outras pessoas”**. Isto é, como representante do Governo Federal e do Ministério da Educação, o referido ministro à época, explicita em entrevistas que o governo não quer o que chamou de “inclusivismo”, e que há graus e tipos de deficiência que necessitam de classes especiais, ou seja, desresponsabiliza o Estado pelos investimentos materiais e pedagógicos indispensáveis para que se efetive uma educação inclusiva.

Os pesquisadores da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e outras instituições de pesquisa e defesa de direitos sociais e educacionais expõem notas de repúdio às políticas neoliberais de desmonte dos direitos sociais conquistados democraticamente e à desresponsabilização do Estado pela educação pública, em especial a educação das pessoas com deficiência:

Em muitas oportunidades, governos deixam de implementar políticas de Estado que se fazem sentir na vida das pessoas, mas o presente decreto ao invés de contribuir no aperfeiçoamento de um marco legal, por um lado desconstrói os avanços obtidos, e, por outro, induz a sociedade a caminhar em direção a negação dos direitos postulando o segregacionismo. A escola, enquanto espaço plural e democrático, requer também investimentos na esfera da vida social e na superação de interesses puramente mercadológicos, que por um lado tendem a apoiar os desmontes no investimento público em educação e, por outro, atender a um nicho de interesses na superespecialização que é pautado em lógicas capacitistas, ou seja, que consideram a deficiência como déficit e incapacidade. Neste sentido, o referido Decreto compõe o cenário de esfacelamento do legado dos direitos atualmente vivenciado no Brasil que se expressa no franco desmonte das políticas sociais mediante negação dos investimentos necessários à sua implementação, estabelecendo cisões profundas com as conquistas democráticas da população brasileira (ANPED, 30/09/2020).

É nesse contexto que ressalta a visibilidade retórica e a invisibilidade real da pessoa surda, na qual as políticas públicas representam os interesses das classes dominantes que tentam barganhar a partir de seus interesses as reivindicações do povo. Portanto, as políticas para a educação de surdos não são fruto da benevolência do Estado, mas apresentam rupturas e continuidades mediadas pela participação política do povo, da comunidade surda.

O OUVINTISMO: RUPTURAS E CONTINUIDADES NA EDUCAÇÃO DA PESSOA SURDA

Desde a antiguidade a educação de surdos é caracterizada pela oposição entre métodos gestual e oral. No entanto, são os princípios e as práticas do oralismo que predominam até a contemporaneidade. Fernandes (2012) explicita que existem duas versões históricas para a educação de surdos: uma sistematizada na literatura oficial que representa a ótica das pessoas não surdas e a tentativa de “torná-las indivíduos sociáveis e integrados ao mundo”, a qual está baseada na audição e na fala, critérios que invisibilizam as diferenças e especificidades do sujeito surdo. E outra, não sistematizada, representada pelas narrativas de surdos adultos sobre suas vivências e denúncias de práticas arbitrárias e de invisibilidade de suas diferenças nas trajetórias familiares, sociais, especialmente, nas práticas escolares.

“Compreender os conflitos e as tensões que constituem a história cultural dos surdos, nessa visão, requer entender os interesses e as relações de poder que estão em jogo ao perpetuar o mito de que os surdos são deficientes e incapazes” (FERNANDES, 2012, p. 17). Enquanto a literatura oficial dominante tenta homogeneizar a surdez e considerar apenas os graus de perda auditiva, a perspectiva da surdez converge seus interesses para as construções identitárias das pessoas surdas constituídas a partir da comunicação visual e da cultura visual.

Segundo Fernandes (2012) os surdos que utilizam a comunicação visual nas interações verbais possuem um histórico marcado pela marginalização e exclusão social. A pesquisadora relata que com base em uma concepção hegemônica equivocada as pessoas surdas por longos anos foram marginalizadas, pois a surdez era vinculada a uma concepção ouvintista, baseada na ausência de fala, na ausência de pensamento e, conseqüentemente, na ausência de inteligência e possibilidade de aprendizagem formal. Essa concepção influenciou o pensamento e todas as práticas entre a antiguidade e a idade média, sendo os surdos relegados a uma condição de não humanos, portanto, excluídos de qualquer acesso à instrução formal, escravizados ou condenados à morte.

Essa marginalização influenciada pela concepção oralista da surdez é amparada pelo pensamento religioso que vigorava entre a antiguidade e a idade média. Na época, o discurso religioso elege a voz e a audição a única forma de diálogo entre o homem e Deus, ressaltando a condição de marginalização dos surdos na sociedade. Apenas no final da idade média os filósofos passam a defender a possibilidade de aprendizagem da pessoa surda, o que permite experiências de pedagogos na defesa de sua aprendizagem. É nesse contexto que inicia uma disputa “interminável entre experiências pedagógicas que contrapunham correntes que investiam na forma de comunicação ‘natural’ dos surdos – gestos e sinais – e tendências que insistiam em desenvolver neles o que era universal” [...] a palavra falada (FERNANDES, 2012, p. 24).

As pesquisas de Fernandes (2012) indicam que a língua de sinais francesa, formada no Instituto de Surdos-Mudos de Paris, é conhecida como primeira língua de sinais do mundo e base de outras línguas sinalizadas. Isso se deu a partir da segunda metade do século XIX e tem o religioso francês Charles Michel L’Epée como grande referência do método gestualista na educação de surdos. Seu trabalho fundamentou grandes conquistas para a comunidade surda ao ampliar a concepção de linguagem para além da fala, ou seja, ao demonstrar que a linguagem sinalizada permite a comunicação e a construção mental das pessoas surdas. Seu método priorizava a comunicação gestual nas aulas combinando sinais metódicos baseados na língua de sinais utilizada pelas pessoas surdas com a gramática francesa.

O sucesso das experiências educacionais com o método gestualista de L’Epée impulsionou a participação de professores surdos nas aulas, conferindo pela primeira vez um *status* social à pessoa surda, assim como, impulsionou a fundação de diversas escolas pela Europa utilizando a mesma proposta de ensino. Fernandes (2012, p. 29) explicita:

A posição gestualista de L'Épée, que reconheceu a língua de sinais como único veículo adequado para desenvolver o pensamento e a comunicação dos Surdos, trouxe inúmeras contribuições para a integração social destes. Seus alunos eram capazes de expressar tanto por meio da língua de sinais francesa (*Langue des Signes Française – LSF*) quanto escrita, o que possibilitou sua profissionalização em diferentes áreas do conhecimento e a ocupação de papéis sociais significativos (FERNANDES, 2012, p. 29).

Apesar dos avanços na inclusão educacional e social das pessoas surdas devido a disseminação de instituições baseadas no método gestualista de L'Épée, surge uma reação e consequente difusão do método oralista na educação de surdos no século XIX, o qual teve seu triunfo em 1880 no Segundo Congresso Internacional de Ensino de Surdos, na Itália, mais conhecido como Congresso de Milão. Foi no Congresso de Milão que representantes de todo o mundo, em sua maioria de pessoas não surdas, aprovaram o oralismo (método oral) como o mais eficiente na educação da criança surda.

De acordo com os pesquisadores Fernandes (2012) e Skliar (1997), o Congresso de Milão coloca em evidência não apenas a oposição entre o método gestualista francês e o método alemão oralista, mas legitima as concepções hegemônicas de convergência entre fatores linguísticos, filosóficos e religiosos da época, e de interesses da não integração do surdo à sua realidade. A Itália considerava o uso da língua de sinais como um desvio linguístico, uma não língua, portanto, as pessoas surdas deveriam utilizar a língua oral independente de sua condição biológica. As concepções filosóficas da época defendiam a concepção hegemônica aristotélica baseada na superioridade das ideias e da abstração, em oposição ao mundo material, ou seja, na educação da pessoa surda defendia-se a palavra falada que se apresentava efetiva para o surdo apenas no plano das ideias, em oposição ao uso dos gestos, da língua de sinais, que se apresentava na realidade concreta na forma de inclusão educacional e social, de integração à realidade objetiva. A concepção religiosa defendia a comunicação com Deus e o ato confessional por meio da língua oral, de modo que era algo impossível de se realizar com uma língua gestual.

A concepção oralista na educação de surdos também tem a Medicina como referência científica. “O objetivo maior da medicina, à época, era corrigir ‘anormalidades’, proceder a ‘cura’ e evitar a manifestação das diferenças” (FERNANDES, 2012, p. 37). Nesse contexto a Medicina concebia a surdez como enfermidade a ser tratada, levando a práticas pedagógicas de total invisibilidade das diferenças linguísticas e culturais da pessoa surda. Seu único objetivo era fazer com que os surdos falassem, deslocando o papel da escola da socialização do conhecimento historicamente construído e integração dos sujeitos à realidade objetiva para a

“medicalização da surdez”. Skliar (1997, p. 111) explica que “Medicalizar a surdez significa orientar toda a atenção à cura do problema auditivo, à correção de defeitos da fala, ao treinamento de certas habilidades menores, como a leitura labial e a articulação [...]”.

Fernandes (2012, p. 38) explicita, ainda, que a invisibilidade da pessoa surda e a coisificação de sua surdez desumaniza-o:

Assim se toma a patologia do ouvido, explica-se sua anatomia, e se mau funcionamento e se classifica o deficit biológico do sujeito. Para seu tratamento, indicam-se aparatos tecnológicos, investe-se em aparelhos auditivos e implantes cocleares (mesmo sem certeza de sua eficácia). Para restabelecer as funções auditivas ineficientes ou inexistentes, são aplicados métodos de reabilitação da audição e da fala (FERNANDES, 2012, p. 38).

Diante da convergência desses fatores, a partir do Congresso de Milão, há um retrocesso na inclusão social e educacional do surdo, o qual se articulava devido à disseminação de concepções e instituições baseadas na defesa do uso da língua materna do surdo e do método gestualista de L’Epée. O congresso legaliza práticas nas quais as pessoas surdas são proibidas de utilizar a sua língua materna como meio de comunicação, interação e instrução, passando a serem obrigadas a aprender a língua majoritária, a oral, independentemente de suas condições biológicas. Os professores surdos, modelos educativos para a criança surda no processo educativo formal, paulatinamente assumem posições secundárias, irrelevantes, até desaparecerem das escolas. “A proporção de professores Surdos nas escolas, que chegava a 50% do corpo docente em 1850, caiu para 25% na passagem para o século XX e para 12% em 1970” (FERNANDES, 2012, p. 33).

Skliar (1997) define de ouvintismo, essa concepção marcada pela medicalização da surdez e defesa do oralismo, na qual o “[...] conjunto de representações e práticas sociais em que a normalidade ouvinte – a maioria – constitui-se no modelo ideal, que deve ser reproduzido pelos Surdos a qualquer custo” (FERNANDES, 2012, p. 38). De acordo com essa concepção o centro do processo educativo é o ouvido defeituoso e não a pessoa surda, pensamento que prevaleceu como filosofia educacional no período compreendido entre 1880 e 1960. Nesse contexto, a capacidade de abstração e desenvolvimento cognitivo do Surdo estava diretamente vinculada a aproximação do surdo da “normalidade ouvinte”.

O final do século XX é marcado pelos fracassos das práticas ouvintistas desenvolvidas entre os séculos XIX e XX nas instituições de educação especial. A fragilidade científica, a lógica educacional mecânica, o modelo educacional homogeneizador da surdez vêm à tona com o fracasso educacional dos Surdos. Fernandes (2012) reitera que a educação oralista produziu

pessoas surdas pseudo-ouvintes, pois, ao não reconhecer a surdez como diferença e colocar o domínio da fala no centro do processo pedagógico, produziu uma geração de surdos “[...] sem identidade própria, sem acesso à linguagem, e ao conhecimento e, conseqüentemente, sem um posicionamento social, ideológico e cultural definido” (FERNANDES, 2012, p. 63-64). Assim,

Como os /surdos dependiam do aprendizado da fala para serem integrados ao ensino comum, e a maioria não obtinha sucesso em sua reabilitação oral, acabavam por não desenvolver uma forma de comunicação sistematizada. Do mesmo modo, como as metodologias de alfabetização priorizavam relações entre letras e sons, tampouco aprendiam a ler e escrever (FERNANDES, 2012, p. 62).

Mesmo diante dessas condições desfavoráveis os Surdos lutaram pelos seus direitos, possibilitando experiências de organização de comunidades surdas. Esses grupos de resistência buscam desconstruir discursos e práticas hegemônicas com o objetivo de demonstrar que “[...] a principal manifestação do ser surdo é sua possibilidade de estabelecer vínculos com a realidade social por meio da comunicação visual. O símbolo mediador mais efetivo dessa manifestação é a língua de sinais (FERNANDES, 2012, 55). Os movimentos surdos defendem a necessidade de reconhecimento de sua situação linguística diferenciada e de que a sociedade compreenda que a surdez não é uma deficiência, mas uma diferença.

Após a Segunda Guerra Mundial o movimento surdo se une a outros grupos minoritários para a defesa de seus direitos. A organização política dos surdos no Brasil se dá na década de 1980 com a criação da FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo e ao contar com o apoio de pais e educadores insatisfeitos com o fracasso escolar do surdo nas escolas de base oralista. “A Feneis é uma entidade filantrópica sem fins lucrativos, com finalidade sociocultural, assistencial e educacional, que tem por objetivo a defesa e a luta dos direitos da Comunidade Surda Brasileira” (FERNANDES, 2012, p. 64).

No ano 2002 a Lei n.º 10.436 reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda, com estrutura gramatical própria e sistema linguístico de natureza visual-motora, mas seu regulamento só é efetivado no ano de 2005 com o Decreto n.º 5.696/2005. O decreto 5.696/2005 regulamenta a Lei 10.436/2002 que norteia caminhos para a efetivação do reconhecimento da Libras como língua da comunidade surda. Para tanto, considera a pessoa surda aquela que tem perda auditiva, interpreta e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Decorreram 20 anos da Lei de Libras e a mobilização da comunidade surda em prol da inclusão social e educacional da pessoa surda

para que a educação bilíngue para surdos fosse inserida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) como modalidade de ensino.

Os movimentos de reconhecimento dessa concepção gestualista na educação em contexto neoliberal enfrenta a acusação de assumir uma posição segregacionista ao separar as pessoas surdas em escolas específicas. Enfrentam a luta pelo reconhecimento das pessoas surdas como comunidades linguísticas, com língua e cultura próprias. A Lei n.º 14.191/2021 é sancionada nesse contexto de descrédito da educação bilíngue e apoio à educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Bilíngue é um norteador teórico-metodológico que deve ser compreendida como uma proposta educacional que não pode ser neutra, mas entendida como uma prática de direitos humanos, relativa aos surdos. Essa afirmativa foi construída historicamente na educação de surdos a partir de modelos ouvintistas, portanto, a visibilidade da pessoa surda e suas especificidades de aprendizagem no contexto educacional e nos outros espaços sociais são marcados pelas aproximações e distanciamentos de um modelo ouvinte de ser e interpretar. A proposta de Educação Bilíngue contempla o direito linguístico da pessoa surda de ter acesso aos conhecimentos sociais e culturais em sua língua materna, respeitando os aspectos culturais, sociais, metodológicos e curriculares inerentes à condição da Surdez.

Conforme as garantias de direitos historicamente conquistados pela comunidade surda brasileira, os Surdos devem ser vinculados a um processo de educação linguístico-cultural. É na e pela língua que os Surdos constroem e constituem sua identidade e valorizam sua história de minoria linguística. Em uma escola bilíngue (SKLIAR, 1997), os alunos, na interação com os seus pares surdos e ouvintes usuários da Libras são capazes de reconhecer as características da modalidade gesto-visual. Isto é, em ambiente escolar em que a língua de interação e instrução é a Libras, os alunos Surdos são impulsionados a exercer uma reflexão sobre a sua língua materna, pela qual adquirem uma identidade intelectual construindo valores e significados de acordo com suas experiências cotidianas, maneira pela qual possibilitam a integração à sua realidade objetiva.

Pesquisas (SKLIAR, 1997; FERNANDES, 2012) denunciam que um inadequado sistema de ensino baseado numa cultura ouvinte revela a urgência de medidas que favoreçam a apropriação do conhecimento pelas pessoas surdas a partir do respeito às suas especificidades

linguístico-culturais e desvelam que as políticas educacionais e as práticas escolares estão inscritas historicamente em discursos e modelos ouvintistas que excluem o surdo, que se mascaram na fala benevolente e superficial de inclusão total desses sujeitos.

A historicidade que se constitui pelas contradições existentes entre as concepções oralistas e gestualistas na educação da pessoa surda torna-se central na compreensão e superação da inclusão/exclusão educacional e social da pessoa surda. A realidade objetiva da educação de surdos perpassa pela resistência da comunidade surda na defesa de uma educação que não os caracterize como deficientes, mas os reconheça como pertencentes a uma comunidade linguística, constituídos por cultura própria. Portanto, a inclusão da pessoa surda no espaço educacional se efetivará no reconhecimento de que a sua interação e interpretação do mundo se dá de forma visual. Assim, qualquer estratégia ou discurso que partam de uma educação oralizada e oralizante, de práticas ouvintistas, de uma perspectiva de uma inclusão total sem considerar as suas especificidades, exclui, promovendo a pseudoinclusão da pessoa surda e a reprodução sistêmica de uma sociedade desigual, meritocrática e excludente.

REFERÊNCIAS

ANPED. **Nota de repúdio ao Decreto n.º 10.502 de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial**. Disponível em:

https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_de_repudio_ao_decreto_10.502-2020.pdf. Acesso em: 20 set. 2021

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A Educação como Política Pública**. Campinas: Autores Associados, 2008.

BRASIL. **Lei 14.191. Altera a Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.191-de-3-de-agosto-de-2021-336083749>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2002/L10436.htm. Acesso: 10 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 10.502 de 30/10/2020**. Institui a Política de Educação Especial: a equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao longo da Vida. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/936694859/decreto-10502-20>. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União 25 abr. 2007.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no. 10436 de 24 de abril de 2002 que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (2008). Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n.º 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n.º 948, de 09 de outubro de 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2021.

FERNANDES, Sueli. **Educação de Surdos**. Curitiba: InterSaberes. 2012.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In. SILVA, T. T. da; GENTILI, P. (Orgs). **Escola S. A: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SKLIAR, Carlos. **Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SOBRE AS AUTORAS

MARIA ESPERANÇA FERNANDES CARNEIRO

Doutora em Educação: História, Política e Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998). Mestra em História pela Universidade Federal de Goiás (1982) e possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1975). Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Docente do quadro de professores do Programa Membro do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar. Site: <http://gppege.org.br>. <http://lattes.cnpq.br/2078525746548579>

MEIRE HELEN FERREIRA SILVA ARNHOLD

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2012). Pós-doutora em Estudos Culturais pela UFRJ (2020). Mestre em Educação (2008). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás (2001) e especialização em Metodologia do Ensino Superior, pela mesma universidade (2005). É associada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd. Sócia da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e Pesquisadora. Atua no Programa de Pós-Graduação - Mestrado Acadêmico em Educação do IFG, na linha de pesquisa: Teorias Educacionais e Práticas Pedagógicas; e no ProfEPT.