

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NÍVEL MESTRADO**

MARICELA SCHUCK

**“A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO RS”:
CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS**

SÃO LEOPOLDO

2011

Maricela Schuck

“A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO RS”:
currículos de formação de professores de surdos

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes

São Leopoldo

2011

S384e Schuck, Maricela
"A educação dos surdos no RS": currículos de formação
de professores de surdos / Maricela Schuck. -- 2011.
154 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio
dos Sinos. Programa de Pós-Graduação em Educação, São
Leopoldo, RS, 2011.
Orientação: Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes, Ciências
Humanas.

1. Professor - Formação - Currículo. 2. Educação
Especial. 3. Educação - Surdos. I. Título. II. Lopes, Maura
Corcini.

CDU 371.13

Bibliotecária responsável: Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

Maricela Schuck

“A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO RS”:
currículos de formação de professores de surdos

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

Aprovado em 25 fevereiro 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes - UNISINOS (Orientadora)

Prof^a. Dr^a. Gelsa Knijnik - UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Madalena Klein - UFPel

“Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo” (LARROSA; KOHAN, 2007, p. 05).

O AGRADECIMENTO VAI...

Para aquelas pessoas que fazem meu coração sorrir... Para a galera que sempre esteve junto, até mesmo quando eu não estava disposta... Para a turma que fez a diferença em minha vida... Para os amigos que me aconselharam quando me senti sozinha... Para as pessoas que me deram forças quando eu não estava muito animada... Para as pessoas que, quando sentia vontade de chorar, traziam um sorriso no rosto... Para as pessoas que encontro todos os dias e a quem não tenho a chance de dizer tudo o que sinto... Enfim, o que importa para mim não é o que tenho na vida, mas sim quem eu tenho na vida... E, por isso, nesta etapa final de minha escrita, gostaria de registrar meu carinho e gratidão a todos aqueles que me proporcionaram bons momentos nesta caminhada. Desejo simplesmente dizer a estas pessoas: muito obrigada!

Aos meus pais, **Anivo** e **Delcy**, que sempre me incentivaram a correr atrás dos meus sonhos, que sempre me apoiaram para seguir adiante e lutar pelos meus objetivos. O orgulho que demonstram sentir de mim a cada etapa vencida é fruto do companheirismo, carinho e sustentação que proporcionaram até aqui. As lágrimas e os sorrisos fizeram, nesta caminhada, uma junção que nos levou a acreditar que a união da família é um porto seguro para todas as dificuldades que surgem nos momentos menos desejados.

À minha querida avó **Elly**, uma pessoa que esbanja otimismo e confiança. Suas palavras de conforto nas horas mais difíceis foram fundamentais para eu prosseguir neste estudo. “Você vai conseguir”, expressão ouvida desde pequena, fez-me ser persistente e confiante naquilo que almejava/almejo conquistar.

À minha cunhada, **Josiane**, e ao meu irmão, **Marinho**, pelo afeto, torcida e carinhosa aproximação nestes dois últimos anos.

À minha querida orientadora, **Maura Corcini Lopes**, que conheci e comecei a admirar nestes dois anos de mestrado. Sua competência intelectual, comprometimento e rigor no direcionamento desta pesquisa foram fundamentais nesta trajetória. Mais do que uma orientadora e professora, sua amizade e parceria

em distintos momentos acadêmicos e fora deles proporcionaram-me momentos de sabedoria e reflexão, levando-me a investir na produção e aperfeiçoamento constante desta escrita.

Às professoras **Gelsa Knijnik** e **Madalena Klein**, por terem aceitado o convite para compor a banca de avaliação desta dissertação ainda quando esta era uma proposta. À professora **Gelsa Knijnik**, um agradecimento especial pelo incentivo que me deu antes da entrada no mestrado. Agradeço pelos ensinamentos acerca do ofício da pesquisa e pelas conversas nos diferentes contextos em que tivemos a oportunidade de estar juntas. Agradeço à professora **Madalena Klein** pela disponibilidade, atenção e carinho que despendeu na leitura de meu texto. Agradeço pelas sugestões e encaminhamentos que me ajudaram a colocar novos olhares na escrita que vinha sendo empreendida.

Às colegas do grupo de orientação – **Betina, Cinara, Deise, Eliana, Morgana, Rejane, Tatiana, Vanessa e Vera** – que me proporcionaram momentos ricos de aprendizagem e afeto. Obrigada pelas leituras rigorosas dos muitos “ensaios” de meu texto, pelos apontamentos, reflexões e apoio incondicional em todos os momentos. Agradeço pelas instigantes discussões que travamos neste percurso e pelos primeiros espaços de interlocução que tive com o campo dos Estudos Surdos em Educação.

Aos bolsistas **Alessandra, Lucian, Pedro, Priscila e Virgínia**, pelo auxílio de todas as horas. Agradeço pela prestatividade e disposição dessa “galera”, pelos textos alcançados, pelas saídas de campo, que proporcionaram diferentes discussões, pelas conversas estimulantes e pelas nossas festinhas, que sem dúvida possibilitaram, além da nossa aproximação, a revelação de nossos dons culinários, produzindo ótimas guloseimas.

À **Selene Barbosa**, pela oportunidade de conhecê-la e com ela interagir inúmeras vezes, pessoalmente ou por via eletrônica, para a composição de meu material de pesquisa. Agradeço pela atenção e tempo dispensados a mim. Agradeço, de coração, pelos currículos repassados e as histórias contadas, que me possibilitaram olhar de outras formas para meu material.

Às “Gym Girls”, equipe organizada e de autoajuda que se constituiu ao longo desta caminhada. A todas que fazem parte desse grupo – **Daia, Dani, Gabi, Gil, Nique, Poli e Lu** –, a minha imensa gratidão pelas palavras de consolo quando me sentia triste e cansada, pela disponibilidade de ouvirem meus “desabafos”, pelo incentivo de seguir firme nesse percurso, pelo afeto e divertidos encontros proporcionados, pelas nossas fantásticas jantas – às vezes planejadas, outras vezes de relâmpago – e especialmente pelo sorriso amigo de cada uma, que me estimula a ser sempre mais.

À **Vanessa**, amiga de todas as horas. Agradeço pelos nossos encontros de estudo, pelas viagens que realizamos, nas quais tivemos a oportunidade de aprender uma com a outra. Agradeço pelas mensagens de incentivo, pelo companheirismo e pelas longas conversas realizadas durante o período de mestrado, que eram finalizadas com três palavras: “vai dar certo”.

Aos **alunos e amigos** do curso de mestrado em Educação. Não vou citar nomes, pois corro o risco de esquecer alguém, mas agradeço de forma especial a todos pela parceria, amizade e generosas conversas, que renovavam minhas energias para seguir com a escrita desta dissertação.

À **Secretaria** e aos **Professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos**. Em especial, agradeço às secretárias **Loi e Saionara** pela atenção e ótimo atendimento prestado.

Ao **CNPq**, pelo financiamento desta pesquisa. Sem a bolsa concedida, nada disso seria possível.

À **Lene**, pela cuidadosa revisão linguística e pela leitura minuciosa e dedicada destes escritos.

Ao **Pedro**, pessoa sempre disposta a ajudar, agradeço pelo auxílio na formatação desta dissertação. Obrigada pela disponibilidade.

Ao **Daniel** e à **Viviane**, pela busca por ilustrações que melhor representassem o tema desta pesquisa. Obrigada pela capa deste texto.

Enfim, a **todos** aqueles que estiveram perto de mim e aos que estiveram longe, agradeço por momentos felizes que me proporcionaram, telefonemas carinhosos, comunicações virtuais, abraços apertados, palavras certas na hora certa, sorrisos que me permitiram, por instantes, esquecer das angústias e dificuldades, fazendo deste período um momento de muito prazer.

RESUMO

A pesquisa tem como objetivo analisar os saberes/conhecimentos sobre os surdos que circularam e circulam nos currículos dos cursos de formação de professores para trabalhar com surdos no Estado do Rio Grande do Sul, no período entre 1984 a 2004. O material de pesquisa analisado é composto por dois currículos de cursos de graduação e três currículos de cursos de capacitação. A pesquisa insere-se no campo dos Estudos Pós-Estruturalistas e dos Estudos Surdos. As ferramentas analíticas de norma e normação/normalização, pensadas a partir das teorizações dos Estudos Foucaultianos, possibilitaram identificar conhecimentos clínico-terapêuticos e culturais atuando nos currículos de formação. O exercício analítico sobre o material de pesquisa mostrou que: 1) o olhar dos professores, mesmo daqueles que dizem estar preparados para trabalhar com surdos, ainda está alicerçado na necessidade de comparação entre surdos e ouvintes; 2) a forte presença do ouvinte nos currículos de formação fez com que os surdos, ao falarem de si, tivessem sempre como referência o ouvinte; 3) os discursos instituídos pelas práticas da Educação Especial colocam em funcionamento estratégias que visam à normalização dos surdos; 4) deslocamentos estão ocorrendo frente à inserção de saberes que problematizam a surdez cultural, tendo como base autores que abordam a cultura surda num viés antropológico-cultural; 5) mesmo que nos currículos de formação apareçam outras formas de olhar para os surdos, produzidas a partir de práticas discursivas que visam a dizer de um surdo cultural, de língua e identidade próprias, constituídas a partir de sua diferença, os surdos continuam capturados dentro da Educação Especial e na oposição binária entre surdos e ouvintes, derivada dos processos de normalização típicas da Modernidade.

Palavras-chave: Currículo. Educação Especial. Normalização. Educação de Surdos.

ABSTRACT

This research aimed at analyzing knowledges about the deaf that were spread in curricula of courses offered from 1984 to 2004 to teachers that work with deaf students in Rio Grande do Sul. The material analyzed was composed of two curricula of under-graduation courses and three of habilitation courses. The research was grounded on both post-structuralist studies and Deaf Studies. The analytical tools used – norm and normalization –, thought from the theorizations of Foucauldian Studies, allowed for the identification of both clinical-therapeutic and cultural knowledges acting in the teacher education curricula. The analysis showed that: 1) teachers' positioning, even of those who claimed to be prepared to work with the deaf, is still grounded on the necessity of comparison between deaf and hearing people; 2) the strong presence of hearing people in the teachers' education curricula has led the deaf to have hearing people as a reference when they talk about themselves; 3) discourses instituted by Special Education practices trigger strategies that aim at normalizing the deaf; 4) displacements caused by the insertion of knowledges that problematize the cultural deafness have been based on authors that have approached the deaf culture from an anthropological-cultural perspective; 5) the deaf are still captured by Special Education as well as by the binary opposition between deaf and hearing people which is derived from the processes of normalization that are typical of Modernity, despite the emergence of other forms of regarding the deaf in the curricula, which were produced from discursive practices aiming at talking about the cultural deaf, i.e. those who have their own language and identity constituted from their difference.

Key Words: Curriculum. Special Education. Normalization. Deaf Education.

LISTA DE SIGLAS

ACG – Atividade Complementar de Graduação
ANPED SUL – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul
APADA – Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos
CEFET/GO – Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás
CEFET/MG – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEFET/RN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DA – Deficiente Auditivo
DEE – Divisão de Educação Especial
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FACOS – Faculdade Cenecista de Osório
FADERS – Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul
FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GIPES – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos
INES/RJ – Instituto Nacional de Educação de Surdos do Rio de Janeiro
LS – Língua de Sinais
MEC – Ministério da Educação
NUPPES – Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos
PROLIBRAS – Exame Nacional de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RS – Rio Grande do Sul
SE – Secretaria Estadual
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPEl – Universidade Federal de Pelotas
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UnB – Universidade de Brasília
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UPF – Universidade de Passo Fundo
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Âmbito das Escolas no RS	43
Gráfico 2: Âmbito das Escolas no RS	43
Gráfico 3: Modalidade de Ensino no RS	45
Gráfico 4: Modalidade de Ensino no RS	45
Gráfico 5: Nível de Ensino no RS.....	46
Gráfico 6: Nível de Ensino no RS.....	46
Gráfico 7: Intérpretes de Língua de Sinais nas Regiões do RS	47
Gráfico 8: Intérpretes de Língua de Sinais nas Regiões do RS	48
Gráfico 9: Professores que Trabalham com Surdos no RS.....	49
Gráfico 10: Professores que Trabalham com Surdos no RS.....	49
Gráfico 11: Os Conhecimentos dos Currículos de Graduação de 1984.....	112
Gráfico 12: Os Conhecimentos dos Currículos de Graduação de 2004.....	113
Gráfico 13: As Disciplinas do Currículo do NUPPES	136

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de Questionários Aplicados em Cada Região do RS	41
Quadro 2: Questão de nº 11 do Questionário dos Professores na Pesquisa do GIPES	56
Quadro 3: Questão de nº 22 do Questionário dos Professores na Pesquisa do GIPES	57
Quadro 4: Currículos de Cursos de Formação de Professores de Surdos no RS.....	62
Quadro 5: Currículo de Formação do NUPPES	64
Quadro 6: (C1 – 1984) Disciplinas do 1º, 2º e 3º Semestres do Currículo de Graduação.....	97
Quadro 7: (C1 – 1984) Disciplinas do 5º Semestre do Currículo de Graduação.....	100
Quadro 8: (C1 – 1984) Disciplinas do 6º Semestre do Currículo de Graduação.....	102
Quadro 9: (C2 – 2004) Disciplinas do 4º, 5º, 6º e 7º Semestres do Currículo de Graduação.....	107
Quadro 10: (C2 – 2004) Disciplinas do 3º e 5º Semestres do Currículo de Graduação	108
Quadro 11: (C2 – 2004) Disciplinas do 1º, 2º e 4º Semestres do Currículo de Graduação.....	110
Quadro 12: (C3 – 1994) As Disciplinas do Currículo de Capacitação	115
Quadro 13: (C3 – 1994) Disciplinas com Concepções Culturais de Surdez	115
Quadro 14: (C4 – 1995/1996) As Disciplinas do Currículo de Capacitação	121
Quadro 15: (C4 – 1995/1996) Disciplinas com Concepções Culturais de Surdez...	122
Quadro 16: (C5 – 2002/2004) As Disciplinas do Currículo de Capacitação/Especialização.....	135

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO: DE ONDE PARTO...	15
PARTE I CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	25
1 CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ A PESQUISA	26
1.1 O GIPES E A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO RS	35
1.1.1 A pesquisa “A Educação dos Surdos no RS”	42
1.1.2 A Configuração do Material de Pesquisa	60
PARTE II CURRÍCULO, CONHECIMENTOS E SABERES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	68
2 CONHECIMENTOS E SABERES NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS.....	69
PARTE III CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRODUÇÃO DO (A)NORMAL SURDO.....	84
3 CURRÍCULO DE FORMAÇÃO: DA PRODUÇÃO DA ANORMALIDADE A PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO	85
3.1 OS CURRÍCULOS DE GRADUAÇÃO DE 1984 A 2004: DA VISÃO OUVINTISTA/AUDIOLÓGICA À CENTRALIDADE DA CULTURA	94
3.2 OS CURRÍCULOS DE CAPACITAÇÃO DA DÉCADA DE 90: UMA VISÃO CORRETIVA/NORMALIZADORA DO PROFESSOR DE SURDOS	114
PARTE IV DA ANORMALIDADE À DIFERENÇA SURDA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO	125
4 A CONSTITUIÇÃO DE UM OLHAR SOBRE A CULTURA SURDA	126
4.1 O CURRÍCULO DE CAPACITAÇÃO DO NUPPES: UMA VISÃO CULTURALISTA DO PROFESSOR DE SURDOS	134
5 UM DESLOCAMENTO POSSÍVEL: NOTAS PARA CONTINUAR	143
REFERÊNCIAS.....	149
ANEXO A - CURSO DE CAPACITAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	154

APRESENTAÇÃO: DE ONDE PARTO...

Pensando nos caminhos que me levaram a investigar os currículos de formação de professores que trabalham com alunos surdos e tendo como ponto de partida as enunciações “estamos preparados” e “não estamos preparados para trabalhar com alunos surdos”, que circulam entre professores que trabalham com surdos no Estado do Rio Grande do Sul (RS), focalizo esta dissertação de mestrado.

Como estudante, envolvida em uma pesquisa mais ampla que olha para a situação linguística e pedagógica dos alunos surdos no RS e interessada em pensar e problematizar a temática da educação de surdos, inicio esta escrita assinalando como referência meu contato com o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES)¹ e minha interlocução direta com a pesquisa desenvolvida. O encontro com a pesquisa maior do GIPES, intitulada “A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul”, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes, e com as enunciações passíveis de serem lidas na investigação provocou em mim suspeitas nas formas como os alunos surdos são descritos e vistos pelos professores em nosso Estado.

Ocupando a posição de pesquisadora dentro do GIPES e mobilizada a conhecer mais sobre a situação do surdo no RS, empreendi estudo sobre o material coletado pelo grupo em 2008 e primeiro semestre de 2009: questionários aplicados a alunos, professores e gestores em escolas onde se encontravam alunos surdos matriculados, em diferentes regiões do Estado.

O exercício de olhar para os dados coletados implicou a escolha de uma modalidade de questionário devido à abrangência da pesquisa. Escolhi o questionário aplicado pelo GIPES para chegar às respostas dadas por professores que trabalham com alunos surdos no RS. Essas respostas apresentam fragmentos que constituem o olhar do educador sobre o surdo, bem como a relação de ensino e aprendizagem empreendida dentro do ambiente escolar por ambas as partes.

Pude perceber, nas respostas dos professores, diferentes enunciações acerca da formação de professores para o trabalho com alunos surdos. “Estou preparada para trabalhar com alunos surdos” era uma frase recorrente nas conversas com os professores de escolas de surdos; já “não estou preparada para

¹ O GIPES e a pesquisa realizada pelo grupo serão detalhados no subtítulo 1.1.

trabalhar com alunos surdos” era uma das recorrências nas escolas onde alunos surdos estavam matriculados com ouvintes e, às vezes, também em escolas de surdos.

Tais enunciações, pela frequência com que apareciam nas falas dos professores e em seus comentários nos questionários produzidos pelo grupo, passaram a inquietar-me e, a partir da primeira pesquisa realizada pelo GIPES, desafiaram-me a dar continuidade àquela investigação. Busquei analisar, nos questionários aplicados aos professores e gestores de escolas, principalmente daquelas localizadas nas regiões de abrangência da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), o que era respondido acerca de sua formação e olhar para os alunos surdos.

O investimento feito nessa primeira etapa, quando tomei posse das discussões, bem como dos dados do próprio relatório do grupo de pesquisa, possibilitou-me adentrar ainda mais na investigação. Senti necessidade de olhar para os currículos dos cursos de onde eram oriundos aqueles professores da região de abrangência da UNISINOS, buscando conhecer o que circulava neles e constituía o olhar dos professores.

Anunciadas as duas fases que compõem a dissertação de mestrado, passo a contar, de forma mais sistematizada, os percursos investigativos feitos até o momento, que me possibilitaram construir as seguintes perguntas de pesquisa:

Como os professores ouvintes e surdos veem os alunos surdos e sua educação?

Que saberes/conhecimentos sobre os surdos circularam e circulam nos currículos dos cursos de formação de professores para trabalhar com surdos?

Tenho o objetivo de mostrar, com a primeira pergunta de pesquisa, as condições em que os professores se encontram para trabalhar com os surdos, bem como o entendimento que possuem de tais sujeitos. Na segunda pergunta, proponho-me a discutir e compreender os saberes e conhecimentos abordados na formação de professores de surdos que têm repercutido em sua atuação no presente.

Tais perguntas e objetivos só puderam ser construídos após um intensivo de leituras sobre Educação de Surdos, surdez, diferença surda, língua de sinais,

comunidade surda, entre outros temas que atravessam o que se denomina “Estudos Surdos em Educação”. Também precisei aproximar-me mais da comunidade surda para compreender o que via nos textos que lia, ou seja, precisava entender melhor do que se tratava esse jeito surdo de ser.

Além de ir às escolas de surdos para a aplicação dos questionários da pesquisa do GIPES, também participei dos fóruns de Educação de Surdos promovidos pelo grupo de pesquisa em diferentes regiões do Estado². Avalio minha aproximação surda como sendo mínima e o fato de eu não dominar Libras como algo que não contribui com a própria pesquisa do grupo, mas entendo que movimentos nessa direção foram fundamentais para que eu pudesse entender melhor o universo onde eu era recém-chegada.

Toda a dedicação ao que já foi mencionado, somada ao acesso que tive aos materiais da pesquisa “A Educação dos Surdos no RS” e da pesquisa “Os Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) no RS” (esta segunda é um desdobramento da primeira), possibilitou que eu escolhesse os questionários respondidos por professores de alunos surdos (tanto da escola de surdos quanto da escola de ouvintes com alunos surdos incluídos) para olhá-los de forma mais cuidadosa.

Li, reli, descrevi e marquei o que aparecia nos questionários; enfim, fiz muitos exercícios para tentar sistematizar as informações neles contidas. Ao sistematizar as respostas dos professores e gestores, daqueles que trabalham em escolas localizadas entre o Vale dos Sinos e a Serra Gaúcha³, chamavam atenção as respostas dadas sobre a formação que possuíam. Inquietei-me perante a afirmação de alguns professores que diziam estar preparados para lidar com os alunos surdos, enquanto outros diziam não estar preparados. Sabendo do pouco conhecimento da língua de sinais e do campo da surdez que estes mostravam ter nas respostas dadas ao questionário, perguntava-me: como podem se sentir preparados se muitos afirmam que os surdos usam gestos, que os surdos são deficientes ou que os surdos possuem dificuldades na escola devido ao fato de não escutarem?

² O GIPES organizou um fórum itinerante pelo Estado do Rio Grande do Sul com o objetivo de dar retorno para a comunidade sobre os dados da pesquisa. Os fóruns aconteceram semestralmente, sendo que o primeiro ocorreu na Universidade Federal de Pelotas; o segundo, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos; o terceiro, na Universidade Federal de Santa Maria; o quarto, na Universidade Federal do Pampa (em Santana do Livramento); o quinto, na Universidade de Santa Cruz do Sul; e o sexto e último fórum, na Faculdade Cenecista de Osório.

³ Esse recorte deve-se à abrangência da pesquisa do grupo UNISINOS.

Busquei olhar com cuidado todas as respostas dadas aos questionários que o GIPESinos⁴ havia aplicado, mas também procurei, no relatório de pesquisa do GIPES, mais informações sobre como os outros grupos que compõem o GIPES e que realizaram pesquisas em outras regiões apresentavam as respostas dos professores e as discutiam. Percebi que as realidades vividas em outras regiões do interior do Estado não eram muito distintas daquelas observadas por nós na UNISINOS. Então, fiz um apanhado da situação geral do Estado, citando cada grupo onde os dados foram gerados, para responder a primeira questão de pesquisa.

Como resultado desse primeiro investimento, percebi que minha pesquisa precisava avançar. Embora o que eu tinha feito até aquele primeiro momento tivesse sido um desafio para mim, pois não dominava até então o tema, para a pesquisa do GIPES, poderia significar uma sistematização de informações. Assim, fui desafiada a olhar para tudo o que já havia construído e a suspeitar do que estava colocado ali como algo que merecia ser investigado. Não demorei a perceber que minha inquietação, desde o início, era com a formação dos professores. Com a ajuda de Vera Marostega, colega de grupo de pesquisa e de orientação, além de professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no curso de Educação Especial, consegui currículos vigentes na UFSM nos anos de 1984 a 2004.

Por orientação da professora Maura Corcini Lopes, fui procurar a professora Selene Barbosa, que atuava na Secretaria Estadual de Educação Especial durante a década de 80 e início dos anos 2000, para ver o que ela poderia conseguir de currículos de capacitação de professores de surdos. A professora Selene, além de repassar alguns currículos de cursos de capacitação oferecidos na região dos vinhedos, também contou histórias que me possibilitaram olhar de outras formas para meu material.

Alertada pela professora Maura Corcini Lopes sobre o fato de as professoras Madalena Klein e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin⁵ já terem uma pesquisa sobre currículo e formação de professores, tentei ser vigilante para não olhar de forma analítica para os mesmos materiais. As professoras tinham como material de análise o currículo desenvolvido pelo Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES) e os desdobramentos deste; eu, tentando distinguir-me delas, busquei olhar para outros materiais, que apresento a seguir. Mesmo sem me deter

⁴ Nome dado ao grupo responsável pelas regiões do Vale dos Sinos e Serra Gaúcha.

⁵ Integrantes do GIPES.

no currículo do NUPPES, decidi mostrá-lo em minha pesquisa porque o considero como um reunidor de outras formas de olhar para a surdez e os surdos, que não aquelas pautadas pela anatomia, pela falta e pela clínica. Portanto, mesmo sem objetivar analisá-lo, apresento-o rapidamente para marcar um contraste com o que vinha sendo sinalizado até o momento.

Em posse dos currículos de formação e já acumulando histórias contadas por aquelas que viveram alguns desses currículos, seja como alunas, seja como professoras, consegui fazer uma primeira imersão mais cuidadosa em meu “novo” material de pesquisa. No primeiro mergulho nos materiais, parecia não haver nada que pudesse ser dito que já não estivesse publicado na literatura sobre os Estudos Surdos em Educação. Precisei ir e voltar muitas vezes; precisei criar quadros que me possibilitassem ver o que circulava na formação de professores que os habilitava ou não a olhar para os alunos que hoje estão na escola. Nessas idas e vindas ao material e nas constantes conversas que mantinha com colegas do grupo e com a orientadora, consegui definir uma segunda pergunta de pesquisa:

Que saberes/conhecimentos sobre os surdos circularam e circulam nos currículos dos cursos de formação de professores para trabalhar com surdos?

Estava dado meu desafio: precisava sistematizar o que via circular naqueles documentos. Assim, o segundo momento deste estudo, teve o objetivo de discutir e compreender saberes e conhecimentos que têm sido abordados na formação de professores de surdos, repercutindo em sua atuação no presente. O estudo focalizou os anos de 1984 a 2004, período correspondente à formação da maioria dos professores pesquisados pelo GIPESinos. Os critérios utilizados para a seleção dos materiais no segundo momento da pesquisa foram: 1) os currículos de cursos de formação de professores para trabalhar na Educação Especial, especificamente com surdos, promovidos por diferentes instituições educativas; 2) tempo que compreendia a formação dos professores da pesquisa; 3) currículos de universidades gaúchas, devido à abrangência da pesquisa.

Os materiais que elegi para compor a parte analítica do segundo momento da pesquisa a partir dos critérios selecionados foram: dois currículos de graduação do curso de Educação Especial oferecido pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) – um de 1984 e outro de 2004; dois currículos de cursos de capacitação

promovidos por entidades como a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), a Associação de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA), a Divisão de Educação Especial (DEE), a Secretaria Estadual (SE) e as Prefeituras e universidades na década de 90; e um currículo do Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES), oferecido em 2002 a 2004, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas e com a Faculdade de Educação – UFPel.

Trago o currículo do NUPPES somente para pontuar que esse grupo, no ano de 2000, já militava pelo reconhecimento da cultura surda e da surdez como traço cultural, fortificando o movimento de ruptura com a visão clínica e patológica do sujeito surdo e constituindo novas verdades no campo da Educação de Surdos. Friso que não tenho a intenção de analisar esse currículo neste estudo por razões já explicitadas acima.

Com as informações breves que aqui apresentei, tentei demarcar o caminho que escolhi para orientar minha investigação, bem como as questões de pesquisa que lanço como orientadoras do trabalho. Descrevo agora as condições que me fizeram buscar e sustentar esta pesquisa, olhando para além da estudante que me tornei.

Para tanto, busco alguns *flashes* em minha memória com o intuito de fazer um espaço produtor de sentidos nesta investigação. Minha intenção, no surgimento de palavras, linhas, parágrafos e páginas escritas, não é a de tomá-los como “a” verdade. Com meu olhar sobre a pesquisa do GIPES e os currículos de formação, atento para o que Veiga-Neto (2002a, p. 30) diz: “é o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo”.

Com base em uma perspectiva pós-estruturalista⁶, fui sendo conduzida a suspeitar da própria realidade⁷. “Em suma, o que importa não é saber se existe ou

⁶ Entendo este termo como um modo de pensamento e uma forma de escrita. Não o reduzo a um método, a uma teoria ou a um conjunto de pressupostos. Segundo Peters (2000, p. 29), “é melhor referir-se a ele como um movimento de pensamento – uma complexa rede de pensamento – que corporifica diferentes formas de prática crítica. O pós-estruturalismo é, decididamente, interdisciplinar, apresentando-se por meio de muitas e diferentes correntes”.

⁷ Em consonância com a perspectiva teórica deste estudo, a noção de realidade vai ao encontro do que Duarte (2009, p. 20), em sua tese de doutorado, entende, ou seja, como algo não tranquilo ou algo que preexistia fora do domínio da linguagem e que possua uma essência que o caracterize, mas, sim, “como de quaisquer outras expressões, foi constituída e constitui-se mediante lutas por imposição de significados, que não estão dados de uma vez por todas”.

não uma *realidade real*, mas, sim, saber como se pensa essa realidade” (VEIGANETO, 2002a, p. 31). As realidades são constituídas a partir de onde as olhamos e pensamos. Compartilho com Corazza (2002, p. 115) a ideia de que “não é possível encontrar a *verdade* na/da realidade, ou a realidade verdadeira; bem como não existe a *falsa* realidade, vista e falada de determinado ângulo enganoso”.

Nesse deslocamento discursivo, pretendo, ao longo deste estudo, produzir novos sentidos, potencializar outras possibilidades e diferentes formas de pensamento para a área da Educação, especificamente para a Educação de Surdos, considerando também o quanto desconhecido e frágil se torna o olhar da pesquisadora. Esta, por sua vez, envolve-se cada vez mais com a própria pesquisa, atando nós, fazendo amarrações conceituais, e, no final das contas, aquilo que estava tão conhecido, tão fácil de resolver, torna-se o palco para começar a pensar as mesmas coisas de forma diferente.

Com este pequeno texto introdutório, procuro mostrar o campo de movimentação da dissertação, bem como as questões de pesquisa que consegui constituir a partir dos dados da pesquisa do GIPES, que serviram como ponto de partida para a construção do percurso desta investigação.

A dissertação de mestrado e o que discuto nas quatro partes aqui construídas ficaram assim estruturadas: na primeira parte, *CAMINHOS METODOLÓGICOS*, procuro dar contorno e visibilidade às escolhas que fiz para este estudo. No capítulo *Caminhos percorridos até a pesquisa* e em seus respectivos subtítulos, tento mostrar de forma breve os motivos que me levaram ao mestrado em Educação, bem como os caminhos para a escolha da temática de Educação de Surdos e o “novo” olhar que constituí a partir daí.

A análise realizada em minha pesquisa direciona-me para o entendimento de que os professores veem seus alunos de diversas formas, mas ainda muito marcadas pelos saberes que constituem a Educação Especial e, portanto, pelos saberes/conhecimentos que definem a normalidade do ouvinte.

Também vejo que muitos saberes que dizem de um surdo cultural circulam nos currículos de formação, ou seja, saberes que não estão oficializados nos currículos foram sendo introduzidos nas formações, constituindo outros olhares para a área da Educação de Surdos, discussão que apresento na segunda parte desta pesquisa: *CURRÍCULO, CONHECIMENTOS E SABERES SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS*. Essa parte é composta pelo Capítulo 2, *Conhecimentos e saberes no*

currículo de formação de professores de surdos, onde procuro mostrar que o currículo é formado como um campo de disputa por significação. Além dos conhecimentos oficiais que compõem a grade curricular dos cursos de formação, no currículo, circulam saberes que visam a produzir outros entendimentos em relação aos surdos.

Esses saberes, vindos de professores que acreditavam que o outro surdo poderia ser narrado através da cultura, língua, identidade, provocaram rupturas nas formas de conceber os surdos, bem como encaminham outras formações ligadas a concepções de base cultural. A partir dos pequenos investimentos feitos de saberes que não estavam concretizados nos currículos de formação, foi possível criar fissuras na compreensão deficiente presente na grade curricular dos cursos de formação.

Ao mesmo tempo em que circulam entendimentos ligados a discursos socioantropológicos entre matrizes culturais e sociais, também circulam questões de ordem clínica, reduzida à falta e à perda. Tendo como tese, ainda que modesta para muitos, mas grande para mim, que o olhar dos professores sobre seus alunos, mesmo daqueles que se dizem preparados para atuar com surdos, continua alicerçado na necessidade de comparação entre surdos e ouvintes, ou seja, na oposição binária derivada dos processos de normação/normalização típicas da Modernidade, encaminho a discussão para a terceira parte.

Na Parte III, *CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRODUÇÃO DO (A)NORMAL SURDO*, faço o enredamento do que vejo circular nos currículos de formação, apontando as discussões de norma, normação/normalização. No Capítulo 3, *Currículo de formação: da produção da anormalidade a processos de normalização*, e em seus subtítulos, mostro que os currículos de formação de professores de surdos em nosso Estado continuam atrelados a conhecimentos que configuram o surdo como um sujeito que necessita ser reabilitado. O olhar pela Educação Especial marca a surdez como uma deficiência no corpo surdo, sendo os conhecimentos clínicos e psicológicos aqueles chamados e autorizados a minimizar os efeitos da surdez.

Busquei mostrar também uma espécie de dança de deslocamentos feitos nas formas de definir os surdos. Tanto a norma ouvinte quanto a norma surda aparecem convivendo e constituindo os surdos e os olhares dos professores sobre si (como professores de surdos) e sobre eles. Ao olhar para a história dos surdos e da

formação de professores, percebi que houve, na década de 80 e até quase o final da década de 90, a primazia da deficiência.

Os professores de surdos eram formados para atuar com pessoas deficientes que necessitavam ser conduzidas à normalidade. Ao partirem da norma ouvinte, ou seja, de uma normalidade inerente ao ouvir, os professores posicionavam seus alunos como incapazes e exercitavam sobre eles práticas de normalização/correção visando a aproximá-los daqueles considerados como normais – os ouvintes.

Interessante observar que, embora em tais décadas discursos clínicos e terapêuticos definissem o currículo da formação de professores, dentro deles já havia sinais de outras visões de surdos. Conteúdos que sinalizavam uma compreensão mais cultural da surdez, além de disciplinas de língua de sinais, começavam a aparecer, mesmo que de forma modesta e extracurricular.

Na quarta e última parte desta dissertação, *DA ANORMALIDADE À DIFERENÇA SURDA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO*, tento mostrar, apoiada em discussões culturais de surdez, os deslocamentos feitos em relação à compreensão do sujeito surdo nos currículos de formação. No Capítulo 4, *A constituição de um olhar sobre a cultura surda*, e em seu subtítulo, atenho-me a mostrar os atravessamentos por conhecimentos que reconhecem a cultura, a língua e a diferença como partes da constituição de uma identidade própria. Abordo a contemplação de tais saberes nos currículos de formação, o que aparece com força a partir do ano 2000. No entanto, mesmo que esses deslocamentos tenham repercutido em outros entendimentos em relação à surdez, os surdos continuam capturados por uma lógica medicinal dentro do campo da Educação Especial.

Olhando para os conhecimentos e discursos culturais, a formação do professor de surdos está pautada em uma reestruturação de elementos, sendo que nos currículos a inserção de disciplinas que dizem da cultura e diferença surda continua atrelada à clínica e à reabilitação, tendo como base o processo de normalização. Mesmo no currículo do NUPPES, mostrando os surdos como determinantes de sua própria educação através da centralidade na cultura, a Educação Especial e o ouvinte continuam como fundamentais para podermos falar de surdos – continuamos falando de surdos na comparação com o ouvinte.

Como forma de continuar pensando a pesquisa que me propus a realizar, no quinto capítulo, *Um deslocamento possível: notas para continuar*, trago alguns pontos desenvolvidos ao longo da investigação que podem vir a marcar as leituras e

escritas que fiz durante este percurso e que talvez possibilitem outras formas de entendimento daquilo que se torna um incessante jogo de escrita e leitura.

Enfim, é disso que parto – das escolhas feitas, buscar tecer novos fios, reproduzir o produzido, recolorir o cinza, trabalhar incessantemente com o tema escolhido, escrever de novo o escrito, dialogar com possibilidades, partir de uma elaboração em meio a tantas outras possíveis.

PARTE I

CAMINHOS METODOLÓGICOS

1 CAMINHOS PERCORRIDOS ATÉ A PESQUISA

O estudo só pode surgir quando as respostas não saturam as perguntas, senão quando são, elas mesmas, perguntas: quando as palavras não preenchem o silêncio, senão quando são, elas mesmas, silêncio (LARROSA, 2001, p. 205).

Buscava respostas ao vazio que sentia. Muitas perguntas, poucos esclarecimentos. No silêncio, perdurava a vontade de saber o que se passava ao meu redor, mas não encontrava respostas. As perguntas aumentavam, nada estava prometido, nem cessaria minha inquietude. Enfim, chegara o momento de começar a estudar – este estudo é interminável e dirige de forma sinuosa minha vida de estudante.

Sendo a escrita um processo “nada fácil” para mim, busquei coragem para iniciar a investigação, desconhecendo o rumo e os caminhos que seriam percorridos até o momento de finalizar o trabalho. Partindo de um lugar com algumas perguntas iniciais, agarro-me na produtividade de cada passo percorrido e dos novos olhares que vão se constituindo em mim, tornando-me uma pessoa diferente daquela que iniciou o curso de mestrado.

Mencionar as razões que me fizeram escolher esta temática de estudo é descrever também a forma como me sinto ao iniciar esta escrita. Sempre fui ensinada a justificar minhas escolhas, sendo capturada e envolvida por elas, mas não encontro argumentos que possam, de saída, mostrar minha inserção na área da Educação de Surdos. Cabe, então, descrever as condições que me levaram para essa área de conhecimento. Para tanto, sou levada a pensar na pessoa que me tornei: jovem mulher, filha de agricultores descendentes de alemães, residente de zona rural, estudante que nasceu e sempre viveu no interior de Sapiranga – Picada Verão¹.

O sotaque, morar no interior e ser filha de “colonos” foram motivos que me conduziram a procurar uma profissão diferente daquela que fui ensinada a seguir. Desde os primeiros anos de escolarização, sempre me sentia fora do lugar devido à

¹ Localizada a 60Km da capital do RS, Porto Alegre. Uma pequena comunidade de agricultores, descendentes de alemães, que vivem basicamente do plantio de batata, feijão, milho, aipim e hortifrutigranjeiros. Ali, as tradições são bem cultivadas, principalmente a língua alemã, que caracteriza as pessoas pelo seu sotaque.

não-aprendizagem da língua portuguesa. Passados alguns anos e em contato com colegas, aprendi o português, porém com sotaque de “alemoa”. Até então, isso não era nenhum problema para mim, pois, na comunidade onde vivia, todos tinham sotaque e falavam da mesma maneira.

O estranhamento ficou maior na sexta série, quando tive que estudar na cidade em uma escola particular. “Guria do morro” e “alemoa batata” eram expressões usadas pelos meus colegas para me identificar. Estava inserida num lugar onde era vista como a “diferente”, a “outra”. O conceito de diferença muitas vezes é reduzido a algo negativo, ligado à materialidade do corpo, que deve ser corrigido e normalizado. Nessa linha de argumentação, ser “diferente” é ser membro do não-desejado, do incomum, o que pressupõe um desvio na formação do sujeito.

O lugar que eu ocupava dentro do ambiente escolar era visto como o do desvio, do incomum, e não fazia parte da ordem estabelecida pela escola. Práticas de correções de pronúncia, de fala e de escrita, bem como formas de convivência e de relações, foram sendo internalizadas por mim e sendo seguidas “à risca”, com vistas a fazer parte da maioria do grupo de escolares.

Depois da sexta série, troquei de escola duas vezes, mas a sensação de estar fora do lugar permanecia. Não me sentia acolhida pelos colegas, que tinham um olhar de estranhamento de meu sotaque, de minha cultura e do lugar de onde eu vinha. Passados mais alguns anos, já na faculdade, no curso de Pedagogia, percebi que não era a única “diferente”, conforme fora vista durante o Ensino Fundamental e Médio. Relatos de colegas mostraram que muitos tinham passado pelas mesmas situações. Foi a partir disso que deixei de ver a língua alemã, a cultura alemã e o sotaque como um problema, deixando de sentir vergonha de falar das minhas origens.

Questões como a diferença, a cultura e o sotaque foram sendo esclarecidas no ano em que ingressei como bolsista de Iniciação Científica no grupo de pesquisa coordenado pela Prof^a. Dr^a. Gelsa Knijnik. O grupo integrava a Linha III: “Currículo, Cultura e Sociedade”², do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, que vem pesquisando, por um longo período, questões ligadas à área da Educação,

² Essa linha, depois da reestruturação curricular do Programa de Pós-Graduação em Educação, foi reconfigurada, e os professores que a compunham hoje estão na Linha de Pesquisa “Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas”.

da cultura e da diferença, com ênfase em estudos sobre etnomatemática, currículo, educação matemática e educação nos movimentos sociais camponeses.

Foi o ingresso nesse espaço acadêmico que despertou em mim a vontade de seguir pesquisando e estudando as culturas rurais, que tanto fizeram e ainda fazem parte de minha vida. Ao longo dessa caminhada como bolsista, fui percebendo o quanto essas culturas continuavam presentes. Comecei a refletir sobre minhas experiências e vivências no meio rural e fui atribuindo novo significado ao que vinha pensando sobre o mundo rural e sobre mim mesma.

Foram essas reflexões que me levaram a uma investigação intitulada: *Um estudo sobre a escola rural da comunidade Picada Verão: currículo escolar e educação matemática*³. Realizar esse trabalho foi certamente retornar à minha comunidade e enxergar o que antes me era familiar e que, muitas vezes, nem sequer valorizava. Buscar conhecer a história do presente e do passado de Picada Verão foi para mim um desafio que me possibilitou outros olhares sobre minha própria vida, sobre a escola e o currículo da localidade a que fui, e sigo sendo, tão ligada.

Ao debruçar-me novamente sobre o trabalho feito, pensando nas questões da diferença e cultura, as perguntas, ao invés de se esgotarem, mudaram de foco e multiplicaram-se. Ainda me sentia envolvida pela temática dos saberes produzidos e com a vida das pessoas em Picada Verão. Isso me mobilizou a buscar pelo curso de mestrado em Educação, onde poderia dar continuidade à pesquisa que vinha realizando.

Gostaria de destacar que minha permanência no curso de mestrado da Unisinos se deve à concessão de uma bolsa de estudos pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Sendo selecionada para uma das vagas do curso no final de 2008, fui convidada pela Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes a fazer parte da pesquisa “A Educação dos Surdos no RS”.

Essa mudança de foco – de um grupo cultural específico, no caso, a descendência alemã e a residência em meio rural, para a convivência na comunidade surda e o estudo de sua educação – não se deu de forma tranquila. Novamente, senti-me fora do lugar, pois a educação de surdos, a comunidade surda

³ Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia pelo Curso de Pedagogia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) no ano de 2008, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Gelsa Knijnik.

e a Libras eram novidades para mim. Apropriar-me das discussões da surdez foi retomar a intranquilidade de ser vista como a “outra”, como aquela que não domina as características de uma determinada cultura.

Mediante a bolsa do CNPq e o convite para participar da pesquisa, aceitei o desafio de integrar esse grupo. Na época, o grupo realizava uma pesquisa que visava a conhecer as condições linguísticas e de escolarização na educação básica dos surdos em escolas públicas, estaduais e municipais e em escolas particulares conveniadas à rede pública em diferentes regiões do Rio Grande do Sul.

Embora eu estivesse com a atenção voltada aos surdos e à sua comunidade, a base teórica que havia começado a construir no grupo coordenado pela professora Gelsa permanecia. No mestrado, passei a aprofundar as leituras e as discussões sobre a perspectiva pós-estruturalista e a ver possíveis aproximações desta com as teorizações produzidas no campo dos Estudos Surdos em Educação e linguística. Com as leituras, comecei a olhar a surdez não pelo viés clínico-terapêutico, mas entendendo-a como condição primordial na constituição de outros marcadores identitários surdos (Lopes, 2007b).

A partir disso, passei a pôr “sob suspeição” as verdades ditas como universais. Passei a problematizar e pôr em xeque o processo pelo qual a verdade em relação ao surdo vem sendo produzida e legitimada ao longo da história, que os posiciona como sujeitos deficientes, dependentes, incapazes, diferentes, etc. Essa mesma visão, que fazia de mim, acompanhava-me e exigia-me uma luta constante comigo mesma, na intenção de ser vista como capaz e igual aos demais.

Nesse mesmo período de estudo e de intensas leituras, tive contato com a comunidade surda, conhecendo crianças, adolescentes e adultos surdos, assim como professores universitários surdos. Ao circular dentro desses espaços pedagógicos, pude entender o sentido e a busca incessante pelo reconhecimento cultural e linguístico pelos quais os surdos vêm lutando.

Uma das causas dessas lutas é o reconhecimento da língua de sinais como sendo a primeira língua dos surdos. A implantação dessa língua nos currículos das escolas onde há alunos surdos e a reivindicação de professores surdos nesses contextos têm sido alguns dos principais motivos da militância surda. Conforme Lopes (2007b, p. 25):

As lutas pelo reconhecimento da língua de sinais nas escolas, pelo reconhecimento da comunidade surda e pelo fim de práticas oralistas nos trabalhos com sujeitos surdos ocuparam o cenário educacional com mais expressão acadêmica, social e política só a partir do final da década de oitenta e início da de noventa do século XX.

No dia 24 de abril de 2002, conforme a Lei Federal 10.436 (Brasil, 2002), a Língua Brasileira de Sinais foi oficializada no Brasil. Ainda assim, entender a diferença surda como uma diferença cultural e aceitar a língua de sinais como língua própria dos surdos tornam-se, ainda hoje, tarefas difíceis de ser consideradas, mesmo sabendo-se que as pessoas surdas têm o mesmo direito de outros grupos sociais.

No Brasil, mais especificamente no Rio Grande do Sul, o NUPPES, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), foi um grupo que muito contribuiu para os avanços educacionais e políticos à causa surda. Foi através dos movimentos do NUPPES, em parceria com a FENEIS-RS, que muitas pesquisas acadêmicas foram produzidas, a fim de mostrar que a diferença surda deveria ser narrada pela centralidade da cultura surda. Essas produções possibilitaram novas reflexões sobre cultura, diferença e identidade, além de novos cursos de formação de professores, realizados pelo NUPPES em parceria com a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul.

A partir de 1990, quando pesquisadores começaram a trabalhar juntos e constituíram o NUPPES, a potencialidade das forças surdas aumentou. Muitas pesquisas de mestrado e doutorado estavam engajadas no conhecimento da língua de sinais e “do bilingüismo como uma forma de compreensão da condição de ser surdo em uma sociedade ouvinte” (LOPES, 2007b, p. 34).

Considerando-se a luta dos surdos pelo reconhecimento de sua língua e do bilingüismo tanto na modalidade escrita quanto oral, emerge a discussão sobre a situação educacional dos surdos em instituições de ensino, que normalmente enfrentam dilemas, como ser entendidos pelo outro e entender o outro. No contexto das escolas e universidades, a garantia de um ensino de qualidade e a constituição da diferença linguística e cultural dos surdos têm sido algumas das principais preocupações, isso porque o ensino na língua portuguesa continua sendo um dos principais vetores que articulam a educação em nosso país.

O Brasil, como vários outros países, é identificado por boa parte da população como um país monolíngue, embora oficialmente seja bilíngue (português e Libras). Pensa-se que a língua portuguesa é a língua adquirida pelo povo brasileiro. Nesse sentido, muitas vezes são ignorados os falantes de famílias imigrantes (alemães, italianos, japoneses, espanhóis, etc.), incluindo-se os sinalizantes da Língua Brasileira de Sinais (surdos e familiares de surdos). Mesmo não sendo proibida a comunicação na língua de origem, é preciso pensar também nas condições efetivas que garantem uma educação bilíngue.

Um exemplo disso está nas condições sócio linguísticas vividas pelos povos indígenas, que são extremamente diversas. No Brasil, temos povos indígenas que falam mais de uma língua, outros são monolíngues quer na língua indígena, quer no português, que para muitos continua sendo a sua única língua de expressão. A escola nesse caso torna-se um dos principais instrumentos de afirmação da diversidade linguística, tendo um papel importante na manutenção e valorização das múltiplas línguas existentes no Brasil.

A pesquisa realizada por Fernanda Wanderer (2007) mostra que, no final da década de 30, durante o governo de Getúlio Vargas, foi implementada no Brasil a Campanha de Nacionalização. Essa campanha foi uma medida do Estado Novo visando a uma consciência nacional, bem como à proteção da família, do trabalho e da pátria. Buscava-se uma identidade nacional que contemplasse um Estado forte, unido e moderno, o que seria assegurado pela adesão nacional a uma única língua, raça e pensamento nacional.

Os decretos que constituíram a Campanha de Nacionalização “proíbiam a condução do processo pedagógico em qualquer língua que não o português” (WANDERER, 2007, p. 67), acarretando prisões e agressões físicas pelo uso de outra língua na comunicação entre as pessoas. A criação de padrões universais generalizou uma única língua como meio dominante de comunicação, mantendo uma cultura homogênea.

Partindo-se desse pressuposto, “não é incentivado o ensino de línguas com qualidade, não é trazido para dentro do espaço escolar a multiplicidade lingüística brasileira” (QUADROS, 2008, p. 27). Pelo contrário, a realidade que aqui é estabelecida é representada pelo ensino da língua portuguesa como língua “oficial”. Quadros (2008, p. 27) percebe que “definir bilingüismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural”. A autora diz que o Brasil tem a tendência de

“subtrair” as línguas, ou seja, o uso de uma língua não leva ao uso de outra e, por isso, “subtrai”.

Nitidamente, recorro-me de minha infância, da dificuldade de permanecer dentro da escola nos primeiros anos de escolarização por minha primeira língua ser alemã. Enquadrar-me num espaço em que minha língua não era falada remete-me ao que Quadros (2008, p. 27) expressa: “se o aluno não consegue assimilar um currículo em português organizado de uma determinada forma, ele é visto como não capaz”.

Penso também na dificuldade que o surdo enfrenta ao entrar na escola. Se a língua de sinais é adquirida e praticada no encontro com outro surdo, assim como em qualquer outra língua é mediada pelo outro, como o surdo, dentro do espaço escolar e fora dele, fará essa mediação? Muitos surdos crescem em famílias de pais que também falam e ouvem o português. Diante desse cenário, os surdos passam a adquirir a língua portuguesa de forma esquematizada e limitada (isso na melhor das hipóteses).

O surdo privilegia o visual-espacial, e a língua de sinais (LS) possui essas características. Mesmo assim, os surdos têm tido acesso à língua de sinais muito tardiamente, pois esse encontro não tem sido oportunizado. Segundo Quadros (2008, p. 31):

Os pais ouvintes precisam descobrir este mundo essencialmente visual-espacial e conhecer a língua de sinais. As crianças surdas e seus pais ouvintes poderiam compartilhar o bilingüismo: língua portuguesa e língua de sinais brasileira e ir além, descobrindo os vieses das culturas e identidades que se entrecruzam.

Consolidar duas línguas não é tarefa fácil para quem não tem contato com outras pessoas usuárias de sua língua. A aquisição da língua portuguesa foi para mim um processo rápido, pois o convívio com os outros possibilitou um desenvolvimento contínuo. Tendo bem constituída a língua alemã e inserida nesses dois contextos, nessas duas culturas, tive a possibilidade de desenvolvimento nas duas línguas – alemão e português.

Saliento que a língua natural é aquela que se transmite de geração em geração, tendo sido criada e utilizada por uma comunidade específica, mudando

com o passar do tempo. Skliar (1998, p. 26) argumenta que “todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações quotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural”.

Entretanto, o surdo não tem acesso à língua de sinais com sinalizantes fluentes desde cedo e, por isso, muitas vezes não desenvolve um processo escolar consistente. Conforme Quadros (2008), as crianças surdas têm tido acesso à língua de sinais tardiamente, pois as escolas não oportunizam o encontro de adultos surdos com crianças surdas; esse encontro muitas vezes se dá somente na fase da adolescência.

Geralmente, os surdos não fazem parte do mesmo círculo de pessoas com que outras crianças têm contato. Nesse caso, cabe aos pais conhecer uma comunidade surda para que a língua de sinais faça parte desde cedo da cultura do surdo. Quadros (2008, p. 31) argumenta que:

Este contexto bilíngüe é completamente atípico de outros contextos bilíngües estudados, uma vez que envolve modalidades de línguas diferentes. Descobrir os laços de tais cruzamentos e das fronteiras que são estabelecidas é desafiador tanto para os surdos como para os ouvintes envolvidos.

Nesse sentido, romper com a postura de que a língua portuguesa é a língua oficial, a melhor e superior às demais é, portanto, romper também com a crença de que a língua de sinais não é língua ou de que é secundária. “As línguas de sinais, portanto, não são melhores nem piores que as demais línguas: são diferentes” (SÁ, 2002, p. 106), tal como as múltiplas línguas existentes que circulam em nosso meio. Esse pensamento está muito além de considerar o domínio de duas línguas. Nas palavras de Skliar (1999, p. 07):

A proposta de educação bilíngüe para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas – características da educação e da escolarização dos surdos nas últimas décadas – e como um reconhecimento político da surdez como diferença.

É interessante dizer que não há unanimidade em relação ao entendimento de bilinguismo; ele pode ser descrito a partir de diferentes concepções. Por exemplo, na Educação de Surdos, a reivindicação do bilinguismo não parte da mesma matriz que o Ministério da Educação (MEC) instituiu quando estabelece a política bilíngue. Ela deve partir do reconhecimento da cultura na qual o sujeito se insere e à qual pertence. No entanto, no caso dos surdos, tem que partir do reconhecimento da língua de sinais como primeira língua. Esse reconhecimento também leva o sujeito a viver uma vida bicultural, como expressa Lopes (2007b, p. 66):

No caso dos surdos, viver numa condição bilíngüe implica viver concomitantemente numa condição bicultural. A convivência surda, tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas, ora como surdos – quando estão na comunidade surda –, ora como não-ouvintes – quando estão entre ouvintes.

Vale considerar também as características identitárias que envolvem a cultura. Sá (2002, p. 105) frisa que “a identidade de um indivíduo se constrói *na e através da língua*”. É o uso da língua de sinais que constrói a identidade do surdo, que a tem como um objeto de reflexão, crítica, troca, etc.

Ao tratar da cultura surda, da identidade surda, estamos nos referindo a um grupo minoritário que, por se sujeitar ao modelo ouvinte, ao conviver com ouvintes, acaba formando sua identidade com traços mais aproximados dos do ouvinte do que dos do surdo. Essa identidade vem se constituindo desde muito cedo, pois o convívio de pessoas surdas com ouvintes é maior do que com os próprios surdos. Nesse sentido, muitos surdos também não adquirem a língua de sinais, já que circulam no meio de pessoas que não a dominam e que, por isso, acabam comunicando-se com gestos e mímicas.

Não é somente no convívio familiar que o surdo vem adquirindo traços “ouvintistas”⁴, mas também nos espaços das escolas especiais para surdos e ao ser incluído na escola normal, onde o modelo ouvinte é o predominante. Percebe-se,

⁴ Segundo Skliar (1998, p. 15), ouvintismo são “as representações dos ouvintes sobre a surdez e sobre os surdos. Trata-se de um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte”. Esse olhar-se e narrar-se legitimam as práticas terapêuticas, nas quais acontecem as percepções do não ser ouvinte, do ser diferente, menor.

então, que a escola, os alunos e os professores se sentem inseguros diante dos surdos, pois não estão preparados para lidar com o “diferente”. Essa afirmação – “não estamos preparados” –, vinda de professores de nosso Estado, tornou-se uma verdade que, no senso comum, já se estabeleceu. Lidar com o outro, com a diferença, tornou-se um desafio aos professores. Mesmo participando de cursos e capacitações que promovem outras formas de olhar para a educação, os professores não conseguem trabalhar com aqueles que se encontram à margem da normalidade estabelecida.

O significado disso vai além da questão política, perpassando também o campo linguístico. Os surdos vêm se fortalecendo com base nas relações da diferença e da língua de sinais. Quadros explica que (2008, p. 32) “a questão da língua passa a ser também um instrumento de poder nas relações com as crianças e alunos surdos”. Os professores surdos são aqueles que também melhor dominam a língua de sinais. “Mesmo havendo professores ouvintes altamente qualificados e sinalizantes da língua de sinais, eles passam a ter um *status* diferenciado diante dos professores surdos” (QUADROS, 2008, p. 32). Porém, se o contato surdo-surdo é imprescindível na aquisição da língua de sinais, o ato de ensinar não é natural.

A produção dos dados do GIPES e as visitas feitas nas escolas das regiões do Vale dos Sinos e Serra Gaúcha demonstraram que a maior parte dos professores de surdos é ouvinte, ou seja, os surdos dominam a língua de sinais, mas cabe aos professores ouvintes ensinar os surdos, isso porque temos em nosso Estado, trabalhando nas escolas, poucos professores surdos formados.

Toda essa discussão fez com que não me deixasse levar pelas primeiras aparências, enxergando a surdez pelo viés clínico. Em vez disso, foi possível construir outras formas de entendimento em relação aos surdos e aos professores que com eles trabalham. Esse olhar foi se fortalecendo a partir do meu ingresso e participação no GIPES, grupo que detalharei no próximo subtítulo.

1.1 O GIPES E A EDUCAÇÃO DOS SURDOS NO RS

Desde o início desta escrita, venho descrevendo os caminhos que me conduziram a esta pesquisa e que me fizeram elaborar determinadas inquietações e

pôr outras em suspensão. Neste momento, começo a delinear meu foco de pesquisa, apresentando, neste subtítulo, a pesquisa maior à qual esta dissertação se vincula. Para essa discussão, considero importante trazer a história do GIPES, bem como sua proposta de investigação e minha inserção na pesquisa.

O estudo que me proponho a fazer está diretamente vinculado a uma pesquisa maior realizada pelo GIPES/CNPq, intitulada “A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul”. Essa pesquisa maior constituiu-se em um grande “guarda-chuva”, que vem subsidiando várias outras pesquisas e produções pelo Estado. Penso ser relevante contar um pouco da história de formação do GIPES, credenciado no CNPq e na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, que teve seu início (com outro nome) no ano de 1996. Naquele ano, as pesquisadoras que hoje integram o GIPES faziam parte do NUPPES, sediado na UFRGS, sob a coordenação de Carlos Skliar.

Esse professor foi trazido da Argentina por um grupo de mestrandas que foram selecionadas pela Linha de Pesquisa em Educação Especial para investigar na área da Educação de Surdos. Nessa ocasião, os professores da linha não se sentiam “seguros” para dar conta das discussões no campo da surdez. Foi nessa época que o coordenador do Programa de Pós-Graduação da UFRGS, Nilton Fischer, junto com as alunas do mestrado, organizou a vinda de Carlos Skliar ao Brasil como professor visitante (Lopes, 2007b).

A partir de sua chegada, muitos trabalhos foram realizados na área da Educação de Surdos, sendo feita a aproximação entre a comunidade surda e a universidade. Também foram criados, junto com a Secretaria de Educação do Estado, vários cursos de capacitação de professores que, posteriormente, foram executados pelo NUPPES.

Esse núcleo de pesquisa contribuiu muito para alguns avanços sociais, educacionais e políticos no que se refere à causa surda no Brasil. Aliado à Linha de Pesquisa “Estudos Culturais em Educação”, o NUPPES, durante muitos anos, funcionou como produtor de conhecimentos e formador de especialistas no campo dos Estudos Surdos, mobilizando, dessa forma, ações políticas em prol dos direitos surdos.

O Rio Grande do Sul, diante da história da inclusão vivida no Brasil, conseguiu, através do NUPPES, traçar novas diretrizes para a Educação de Surdos. Essas diretrizes tornaram-se possíveis por meio de ações conjuntas entre

pesquisadores do NUPPES, pesquisadores e professores militantes na Educação de Surdos, FENEIS-RS, Secretaria Estadual de Educação e Fundação de Atendimento ao Deficiente e ao Superdotado no Rio Grande do Sul (FADERS). De forma articulada, pesquisadores do NUPPES e representantes surdos da FENEIS buscaram sistematizar novas políticas de formação de professores e militaram pela criação de políticas que valorizassem a diferença surda e o direito de ter acesso à escola de surdos, além de lutarem pela divulgação da Libras.

O evento que marcou a história dos surdos e o reconhecimento pela diferença foi organizado pelo NUPPES no ano de 1999 em Porto Alegre. Esse evento – V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos – reuniu centenas de surdos. Segundo Lopes (2007b), em um pré-congresso organizado por pesquisadores do NUPPES, os participantes surdos presentes redigiram um documento chamado: “A educação que nós surdos queremos”⁵.

O documento citado, conforme Lopes (2007b), foi entregue ao Governador da época, Sr. Olívio Dutra, após a passeata de aproximadamente 2000 pessoas que estavam presentes no congresso. Essa relação imanente entre o documento surdo, o Congresso e as pesquisas que já estavam em processo possibilitou mostrar a diferença surda não pelo viés tradicional, mas sim pelo viés da cultura. Esse deslocamento permitiu aos pesquisadores do NUPPES pensar a surdez como uma invenção cultural e produzir novas reflexões sobre a comunidade, diferença e diversidade, deixando para trás discursos clínicos e de reabilitação.

Devido à conclusão dos cursos de doutorado da maior parte das integrantes do NUPPES, ao fato de elas terem assumido cargos de professoras em universidades e à volta do professor Carlos Skliar para a Argentina, o NUPPES acabou se desfazendo em 2004.

No ano de 2006, durante o Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da Região Sul (ANPED-SUL), as pesquisadoras do antigo NUPPES voltaram a reunir-se e fundaram o GIPES, coordenado pelas professoras Maura Corcini Lopes, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), e pela professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

⁵ Esse documento continha esclarecimentos sobre a forma como os surdos gostariam de ser narrados, diretrizes para a Educação de Surdos, discussões acerca da Libras, o seu reconhecimento, direito a intérpretes, bem como reivindicações na área da cultura, identidade, comunidade, entre outros, ligados a uma proposta e divulgação da surdez pelo viés antropológico.

O GIPES foi composto inicialmente por pesquisadoras, doutoras em Educação, Linguística e Psicologia, de sete instituições de ensino superior, a saber: Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal de Pelotas (UFPeI), Universidade de Passo Fundo (UPF), Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC)⁶ e Faculdade Cenecista de Osório (FACOS). Além das pesquisadoras que integram as universidades citadas, mestrandos, doutorandos e bolsistas de Iniciação Científica, orientados pelas pesquisadoras, ingressaram no GIPES.

O desenvolvimento de reflexões e pesquisas sobre as pessoas denominadas surdas tem gerado grandes conquistas no campo da Educação. Novos olhares e produções têm se dedicado a lutas pelo reconhecimento da cultura, identidade, língua de sinais, bem como dos cursos de formação de instrutores, professores surdos de Libras (Letras/Libras)⁷ e intérpretes. Nesses estudos, percebe-se um aumento considerável de pesquisas no campo da Educação de Surdos.

Dentro desse cenário, o Estado do Rio Grande do Sul pode ser considerado um precursor de muitas mudanças ocorridas no campo dos Estudos Surdos. Muitos pesquisadores também lutam para que os órgãos municipais, estaduais e federais estejam presentes, marcando, assim, sua participação na produção referente à surdez. Frente a essas várias mudanças e conquistas e à participação de órgãos governamentais, o Rio Grande do Sul/RS acabou sendo um Estado de referência para os demais Estados Brasileiros e para os países da América Latina.

No ano de 2006, considerando os investimentos feitos na área da Educação de Surdos, as pesquisadoras do GIPES sentiam necessidade de avaliar a situação educacional dos surdos no Estado. Com isso, constituiu-se uma pesquisa, cujo problema central era conhecer: Quais são as condições linguísticas e de

⁶ Atualmente, a professora da UNISC está integrando o corpo docente da UFRGS, e a professora da Universidade de Passo Fundo está na UFPeI.

⁷ A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) ofertou dois cursos de graduação: um com início em 2006 (Letras/Libras Licenciatura) e outro em 2008 (Letras/Libras Licenciatura e Bacharelado). Seguem os polos por curso. Alguns polos participam apenas do curso iniciado em 2006, outros apenas do curso de 2008, e alguns participam dos dois. Total de polos nas duas ofertas do curso: oferta de 2006 e 2008: Norte: UEPA, UFAM; Nordeste: CEFET/RN, UFBA, UFPE; Sudeste: UNICAMP, USP, INES/RJ, UFES, CEFET/MG; Centro-Oeste: CEFET/GO, UFGD, UnB; Sul: UFSM, UFSC, UFRGS, UFPR. Total de polos ofertados no curso de 2006 (Licenciatura): Norte: UFAM, Nordeste: UFBA, UFC, Centro-Oeste: CEFET/GO, UnB; Sudeste: USP, INES/RJ; Sul: UFSM, UFSC. Total de polos ofertados no curso de 2008 (Licenciatura e Bacharelado): Norte: UEPA; Nordeste: CEFET/RN, UFBA, UFC, UFPE; Centro-Oeste: UFGD, UnB; Sudeste: UNICAMP, INES/RJ, UFES, CEFET/MG; Sul: UFSC, UFRGS, UFPR.

escolarização na educação básica dos surdos em escolas estaduais, municipais e particulares conveniadas ao sistema público do Estado do Rio Grande do Sul? Definido e articulado ao problema central de pesquisa, o objetivo geral da investigação era conhecer as condições linguísticas e de escolarização na educação básica dos surdos em escolas públicas, estaduais e municipais e em escolas particulares conveniadas à rede pública em diferentes regiões do Rio Grande do Sul.

O grupo decidiu dividir o Estado por regiões de abrangência das universidades envolvidas. Como eram sete instituições envolvidas e localizadas em diferentes regiões, toda uma logística de administração de grupos e espaços foi posta em ação para potencializar a pesquisa, conseguindo o GIPES, com menos custo, abranger um grande número de municípios.

Com o intuito de melhor desenvolver os trabalhos, cada universidade que possui uma pesquisadora do GIPES estruturou um subgrupo que compõe o grupo maior da pesquisa. Cada pesquisadora responsável por seus subgrupos definiu as formas de trabalho do grupo que coordenava, bem como os encontros para estudos no grande e nos pequenos grupos de trabalho.

A pesquisa foi dividida em duas fases. A primeira, de cunho quantitativo, levantou dados sobre as escolas, professores e alunos surdos junto às Coordenadorias Estaduais do Estado e às Secretarias Municipais do Município. Cabe esclarecer que esse levantamento se deu a partir do preenchimento de uma planilha contendo as seguintes informações: pesquisador responsável pela coleta de dados, período da realização da coleta, região de abrangência, cidade, nome da escola e endereço, âmbito escolar (municipal, estadual, federal ou particular), modalidade de ensino (escola de surdos, classe especial ou de inclusão), número de alunos matriculados (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos – EJA), número de professores (ouvintes e surdos) e número de intérpretes.

Durante essa fase da pesquisa, eu ainda não estava inserida no grupo. Esses dados foram levantados por outros colegas bolsistas de Iniciação Científica e alunos da graduação de cursos de licenciatura, mestrado e doutorado que levaram para as escolas em que atuavam as planilhas para serem preenchidas. Esse levantamento permitiu fazer um mapeamento do local delimitado para a pesquisa.

A segunda fase da pesquisa, de base qualitativa, visava a levantar, por meio de questionários aplicados a professores ouvintes/surdos, alunos surdos e gestores,

a situação linguística e pedagógica desses sujeitos nas diferentes regiões do Estado. A pesquisa também objetivava conhecer a situação profissional e de formação dos professores que atuavam em escolas onde existiam alunos surdos matriculados.

Aponto que a investigação do GIPES estipulou alguns critérios de seleção das escolas que seriam visitadas para a realização da segunda fase. Já com os nomes e endereços das escolas que possuíam alunos surdos matriculados, obtidos na primeira fase da pesquisa, os critérios estabelecidos foram: escolas de diferentes regiões do Estado; escolas com classes especiais para surdos; escolas de surdos; escolas especiais para surdos⁸; escolas com dois ou mais alunos surdos incluídos; e escolas que possuíam professores surdos e intérpretes.

Também critérios para a escolha dos sujeitos a serem entrevistados foram estabelecidos; por exemplo, nas escolas com dois ou mais alunos surdos incluídos, os questionários seriam aplicados com gestores e professores que trabalhavam com alunos surdos, independentemente do nível de ensino. Os alunos surdos deveriam ter idade e desenvolvimento linguístico suficientes para compreender e responder as questões dos questionários. Sendo esses os critérios, as escolas foram selecionadas, fazendo-se o contato e o convite para participarem da segunda fase da investigação. A partir da aceitação do convite feito, em cada escola, era lido o Termo Consentido e Livre Esclarecido, que era assinado pelos professores.

A segunda fase da pesquisa baseou-se na aplicação de questionários e na análise de documentos escolares, tais como projetos político-pedagógicos, currículos e planos de curso. Também um olhar foi direcionado à formação pedagógica e linguística dos professores que atuavam em diferentes modalidades.

Os questionários foram aplicados com gestores, professores e alunos surdos matriculados nas escolas visitadas. Somente os alunos que possuíam condições linguísticas e de compreensão das perguntas realizadas pelos pesquisadores respondiam o questionário. A aplicação do questionário aos professores ocorreu de forma semelhante. Foram escolhidos aqueles que eram professores dos alunos que tinham condições de responder o questionário. A escolha desse instrumento de

⁸ As escolas de surdos e as escolas especiais para surdos, conforme a legislação vigente, são a mesma escola. Porém, os surdos acreditam que, na escola de surdos, possam ser vistos como sujeitos que possuem uma cultura e identidade própria. No entanto, escola de surdos e especial para surdos são a mesma escola e são reguladas pelas mesmas lógicas presentes na Educação Especial.

trabalho deu-se devido à possibilidade de obtermos respostas pontuais, mas não fechadas, o que nos permitia fazer outras perguntas aos sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, a segunda fase do GIPES corresponde a um número menor de pesquisados, pois os dados trazidos na primeira fase, repassados pelas Secretarias e Coordenadorias, não foram encontrados na segunda fase, quando fomos a campo aplicar os questionários. Encontramos um número reduzido de alunos que apresentavam condições de entendimento e compreensão das perguntas do questionário.

A aplicação dos questionários foi feita de distintas maneiras, dependendo do contexto escolar e linguístico dos envolvidos. Em algumas escolas, as pesquisadoras faziam a tradução dos questionários; em outras escolas, utilizavam uma tradução feita por um surdo, gravada previamente em um DVD; em outras, levavam intérpretes e professores surdos para as escolas; em outras, ainda, contavam com professores das escolas para traduzir os questionários aos alunos. Durante a aplicação dos questionários, foram feitos registros com diário de campo, que muito contribuíram com as análises dos dados.

No Estado, foi aplicado um total de 705 questionários. A divisão do número de questionários nas três modalidades – alunos, professores e gestores – pode ser visualizada no quadro abaixo:

Região de abrangência	Questionários aplicados a alunos	Questionários aplicados a professores	Questionários aplicados a gestores
Vale dos Sinos/Serra Gaúcha	84	48	07
Metropolitana de Porto Alegre	244	38	06
Passo Fundo	08	15	02
Sul	53	51	05
Central, Fronteira – Oeste	10	04	03
Vale do Taquari/Vale do Rio Pardo	29	19	03
Litoral/Osório	54	18	04

Quadro 1: Número de Questionários Aplicados em Cada Região do RS

Fonte: Elaborado pela Autora

Ao ser aprovada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS e ser convidada pela Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes a fazer parte do GIPES, comecei a participar ativamente da pesquisa do grupo, focalizando minha investigação na segunda fase. Inicialmente, familiarizei-me com a pesquisa,

buscando entender o que era pretendido durante a investigação. Nesse processo, fiquei ciente dos procedimentos realizados para a obtenção dos dados da primeira fase. Envolvi-me diretamente na segunda fase, durante a aplicação dos questionários nas escolas da Região do Vale dos Sinos e Serra Gaúcha, auxiliando na complementação de informações, a saber: organização de tabelas com as respostas dos questionários, cálculo de porcentagem para cada resposta dada, construção de gráficos com as porcentagens.

Feitos esses esclarecimentos, apresento a seguir a análise que consegui constituir a partir dos questionários respondidos pelos professores e como fui me direcionando para a segunda questão de pesquisa. Os questionários foram analisados não com o propósito de julgar o que é certo ou errado, nem mesmo com o objetivo de transformá-los em materiais únicos de pesquisa, mas com o objetivo de mapeá-los para perceber e poder fazer uma leitura do presente acerca das condições escolares e linguísticas dos alunos surdos.

1.1.1 A pesquisa “A Educação dos Surdos no RS”

Transitando pelos questionários produzidos pelo GIPES, apresento os dados produzidos na primeira fase da pesquisa do grupo. Esses dados, expressos em gráficos, possibilitam enxergar a situação da Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul. Tendo como referência os dados produzidos na primeira etapa da pesquisa do GIPES, utilizo como eixo dois gráficos: o primeiro, referente a números absolutos, representados em gráficos de barras. Em seguida, apresento os números em porcentagens, representados pelos gráficos de pizza. Trago essas duas formas de apresentação para dar maior visibilidade aos dados coletados, com a intenção de encadear elementos que me ajudem a entender a situação dos surdos em nosso Estado.

Saliento que os dados abaixo foram repassados ao GIPES pelas Secretarias Municipais, pelas Coordenadorias Estaduais do Estado e até mesmo diretamente por professores e gestores de escolas que eram próximos dos pesquisadores. Transitando por esses dados, busquei delinear o que hoje se constitui como lócus

principal da situação dos surdos, da surdez e dos professores que trabalham com os surdos.

O primeiro gráfico refere-se à distribuição das escolas pesquisadas nas sete regiões do Estado, a saber: Vale dos Sinos e Serra Gaúcha, Metropolitana (Porto Alegre), Passo Fundo, Região Sul, Região Central e Fronteira – Oeste, Vale do Taquari/Vale do Rio Pardo e Osório. O gráfico que segue está relacionado às 248 escolas pesquisadas no Rio Grande do Sul com alunos surdos matriculados nas redes de ensino, sendo subdivididas em Escolas Municipais, Escolas Estaduais, Escolas Particulares e Escolas Federais.

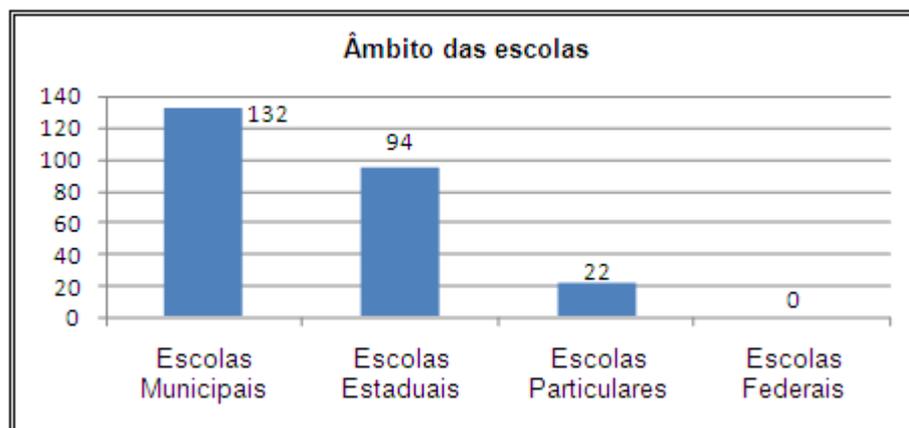


Gráfico 1: Âmbito das Escolas no RS

Fonte: Elaborado pela Autora

Das 248 escolas pesquisadas, temos registrado no Estado um número maior de Escolas Municipais com alunos surdos. Interessante observar também que no RS não foi registrada nenhuma Escola Federal. O percentual correspondente ao número de escolas registradas está representado no gráfico abaixo:



Gráfico 2: Âmbito das Escolas no RS

Fonte: Elaborado pela Autora

Essas escolas estão distribuídas nos municípios das sete regiões. A região do Vale dos Sinos e Serra Gaúcha, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes (Lopes, 2009), abrange 17 municípios, a saber: Novo Hamburgo, Sapiranga, Bento Gonçalves, Veranópolis, Paraí, Canela, Três Coroas, Harmonia, Tupandi, Dois Irmãos, Barão, São Leopoldo, São Sebastião do Caí, Montenegro, Feliz, Caxias do Sul e Sapucaia.

A região Metropolitana, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Lodenir Becker Karnopp (Karnopp, 2009), corresponde aos municípios de Porto Alegre, Esteio, Arroio dos Ratos, Cachoeirinha, Campo Bom, Canoas, Charqueadas, Eldorado do Sul, Gravataí, Guaíba, Montenegro, Parobé, Sertão Santana e Portão.

A região de Passo Fundo, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Tatiana Bolívar Lebedeff (Lebedeff, 2009), corresponde aos municípios de Erechim, Três de Maio, Chapada, Santo Ângelo, Getúlio Vargas, Não-me-Toque, Lagoa Vermelha, Novo Barreiro, Soledade, Estação, Palmeira das Missões, Floriano Peixoto, Marau e Passo Fundo.

Na região Sul, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Madalena Klein (Klein, 2009), temos os seguintes municípios: Cerro Grande do Sul, Chuí, Morro Redondo, Pelotas, Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul, Turuçu, Canguçu, São José do Norte, Arroio do Padre, Capão do Leão, Aceguá, Amaral Ferrador, Arroio Grande, Caçapava do Sul, Camaquã, Candiota, Cerrito, Cristal, Herval, Jaguarão, Lavras do Sul, Pedras Altas, Pedro Osório, Piratini e Santana da Boa Vista.

A região Central e Fronteira-Oeste, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (Lunardi-Lazzarin, 2009), abrange 18 municípios: São Pedro do Sul, São Sepé, São Vicente do Sul, Santiago, São Martinho da Serra, Jaguari, Agudo, Alegrete, Bagé, Cachoeira do Sul, Restinga Seca, Rosário do Sul, São Borja, Santana do Livramento, São Gabriel, Quaraí, Uruguaiana e Santa Maria.

A região do Vale do Taquari/Vale do Rio Pardo, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Adriana da Silva Thoma (Thoma, 2009), abrange os municípios de Teutônia, Bom Retiro do Sul, Taquari, Progresso, Tabaí, Cruzeiro do Sul, Encantado, Estrela, Imigrante, Lajeado, Sério, Encruzilhada do Sul e Santa Cruz do Sul.

A região do litoral/Osório, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Liliane Ferrari Giordani (Giordani, 2009), corresponde a 10 municípios. São eles: Torres, Morrinhos do Sul,

Mostardas, Palmares do Sul, Osório, Pinhal, Capão da Canoa, Caraá, Santo Antônio da Patrulha e Três Forquilhas.

Nas 248 escolas, distribuídas entre as sete regiões, observam-se três modalidades de ensino: Escola Regular Inclusiva, Escola Regular com Classe Especial e Escola Especial de Surdos. O número de escolas existentes em cada modalidade pode ser visualizado no gráfico a seguir.

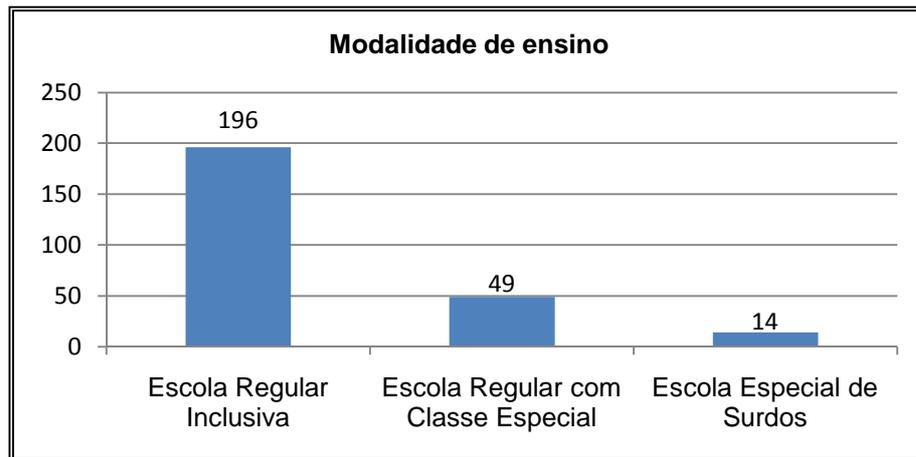


Gráfico 3: Modalidade de Ensino no RS

Fonte: Elaborado pela Autora

O gráfico demonstra que, em nosso Estado, temos um número significativo de escolas em situação de inclusão. Muitos dos alunos surdos encontram-se matriculados nas Escolas Regulares, junto com os alunos ouvintes. Porém, mesmo representados em menor número, os surdos conquistaram seu espaço na escola. Marcadas pelos intensos movimentos pela comunidade surda em nosso Estado, as Escolas de Surdos são fruto dos investimentos feitos por aqueles que lutam pela causa surda. Os percentuais correspondentes às modalidades de ensino estão representados no gráfico abaixo:

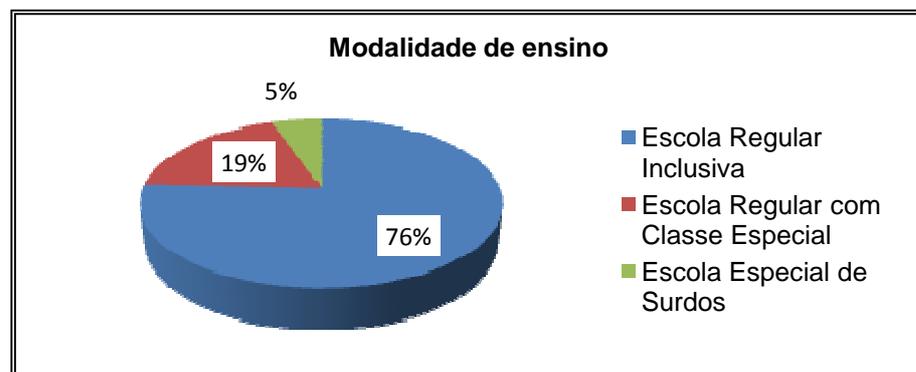


Gráfico 4: Modalidade de Ensino no RS

Fonte: Elaborado pela Autora

Os surdos matriculados nas modalidades de ensino apresentadas somam um número relevante há 2.559 alunos. O nível de ensino informado pelas Secretarias e Coordenadorias de nosso Estado sobre os 2.559 alunos surdos matriculados nas escolas das sete regiões pesquisadas distribuiu-se da seguinte forma:

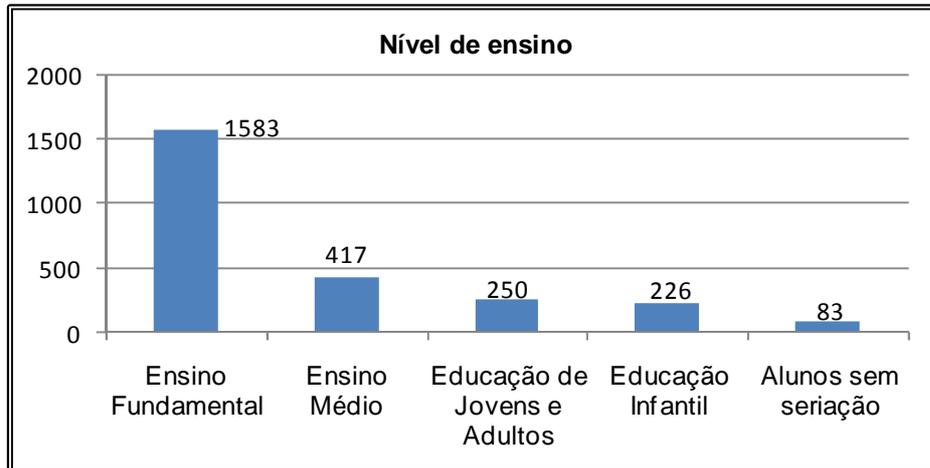


Gráfico 5: Nível de Ensino no RS
Fonte: Elaborado pela Autora

Temos no total 1.583 alunos no Ensino Fundamental, 417 no Ensino Médio, 250 na Educação de Jovens e Adultos, 226 na Educação Infantil e 83 alunos que não possuem seriação. Destaco aqui a grande desigualdade que fica evidente entre o número de alunos surdos matriculados no ensino fundamental e o de alunos surdos que dão continuidade aos seus estudos no Ensino Médio. Penso que a evasão escolar nesses dois níveis de ensino está relacionada, principalmente, à falta de condições de permanência dos alunos na escola inclusiva. Esse percentual pode ser visto no próximo gráfico:

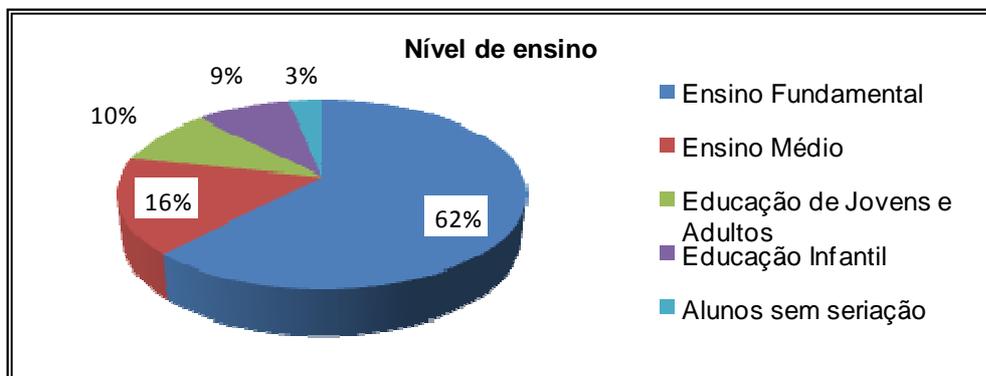


Gráfico 6: Nível de Ensino no RS
Fonte: Elaborado pela Autora

Também questiono o resultado em relação aos alunos que frequentam a Educação Infantil e àqueles que se encontram matriculados na Educação de Jovens

e Adultos. Esses dados demonstram que, em nosso Estado, não existe uma política de Educação Infantil para surdos. Não há oferta de Educação Infantil pública para surdos, e por isso eles não têm acesso ao Ensino Infantil. Os espaços em que foi registrada a Educação Infantil é o das escolas de surdos, mas com projetos muitas vezes inexperientes.

Outro dado questionável corresponde ao número de intérpretes atuando em nosso Estado. Das 248 escolas que possuem alunos surdos, constatou-se o número de apenas 92 intérpretes.

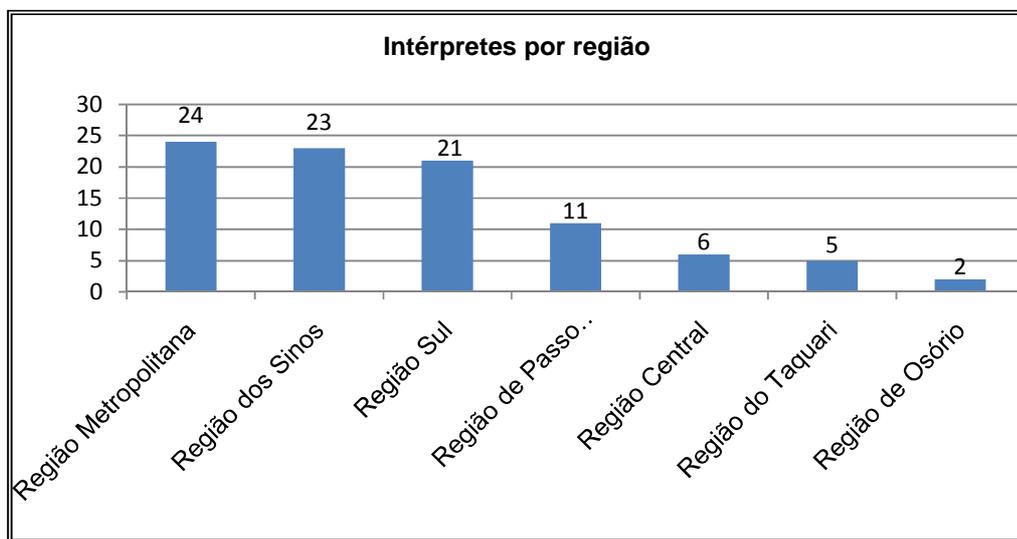


Gráfico 7: Intérpretes de Língua de Sinais nas Regiões do RS
Fonte: Elaborado pela Autora

Gostaria de destacar a sensação de estranhamento que o grupo sentiu em relação ao número de intérpretes presentes nas escolas em cada região. A disparidade evidente de uma região para outra provoca-nos a pensar nas condições linguísticas e pedagógicas dos alunos incluídos nas redes regulares de nosso Estado, bem como no acesso e nas condições de igualdade com os colegas ouvintes. Abaixo, o percentual correspondente ao número de intérpretes:

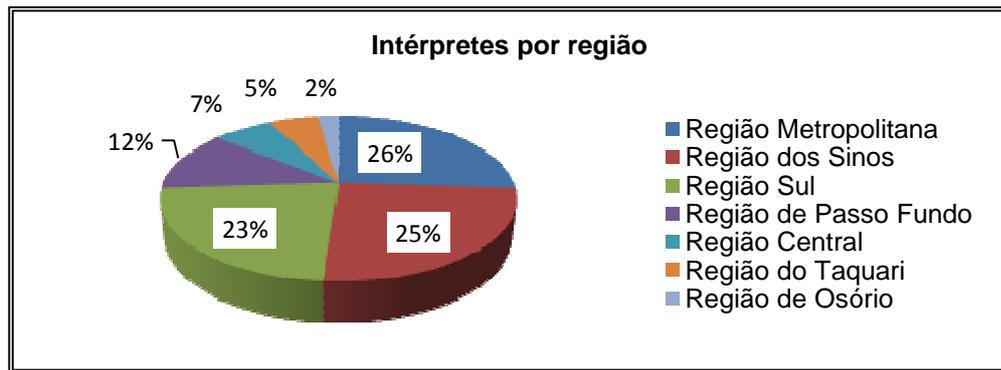


Gráfico 8: Intérpretes de Língua de Sinais nas Regiões do RS

Fonte: Elaborado pela Autora

Aponto também que os 92 intérpretes que foram registrados nas diferentes regiões do Estado assumem ou desempenham a função que seria do professor no espaço da sala de aula. Grande parte dos alunos incluídos no Ensino Regular não conta com a presença e o auxílio de intérpretes de língua de sinais⁹, o que dificulta o acesso aos conteúdos trabalhados pelos professores ouvintes.

O Decreto Nº 5.626 (BRASIL, 2005, p. 8)¹⁰, aprovado no ano de 2005, promove os serviços de intérprete ao aluno inserido na rede regular de ensino, além de dar outras providências:

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Sendo garantida por lei, a presença do intérprete onde alunos surdos se fazem presentes não tem se consolidado nos espaços escolares pesquisados em nosso Estado, o que acaba trazendo limitações pedagógicas e específicas aos alunos. Estes, muitas vezes, buscam nesses espaços condições de convivência entre seus pares. Entendo que a participação desse profissional é fundamental para

⁹ Preocupadas com tal situação, pesquisadoras do GIPES reúnem-se, considerando-se os dados encontrados em relação à função do intérprete nas escolas, propondo uma nova investigação, cujo problema é conhecer: "Quais são as condições linguísticas, de formação e de trabalho dos intérpretes e daqueles que são reconhecidos como intérpretes nas escolas públicas e particulares do Rio Grande do Sul (RS)?"

¹⁰ Esse decreto regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras.

os processos escolares, acesso a conteúdos, interações com colegas ouvintes e professores, bem como para a escolarização e aprendizagem.

É relevante destacar que a maioria dos professores que trabalham com os alunos surdos é ouvinte. Fazendo um apanhado geral de nosso Estado, pode-se perceber que são poucos os professores surdos que atuam em sala de aula. Segue o gráfico referente à quantidade de professores.

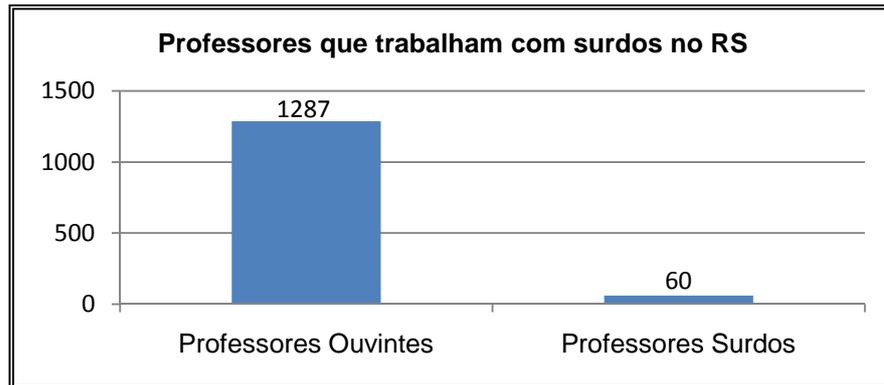


Gráfico 9: Professores que Trabalham com Surdos no RS
Fonte: Elaborado pela Autora

Em relação aos professores ouvintes, somando um total de 1.287, distribuídos nas 248 escolas com alunos surdos matriculados, 22 atuam na região de Osório, 21 em Passo Fundo, 501 estão na região Metropolitana, 251 na região Sul, 409 no Vale dos Sinos e Serra Gaúcha, 69 na região Central e Fronteira - Oeste e 14 no Vale do Taquari/Vale do Rio Pardo.

Esses números caem muito quando se trata de professores surdos que atuam nessas mesmas regiões. Em Passo Fundo, são 10 professores surdos; na região Metropolitana, 29; a região Sul conta com nove; no Vale dos Sinos e Serra Gaúcha, são sete; na região Central e Fronteira – Oeste, quatro; no Vale do Taquari/Vale do Rio Pardo, temos um; e, em Osório, não foi constatado nenhum professor surdo. No total, há 60 professores surdos. Segue o percentual correspondente:

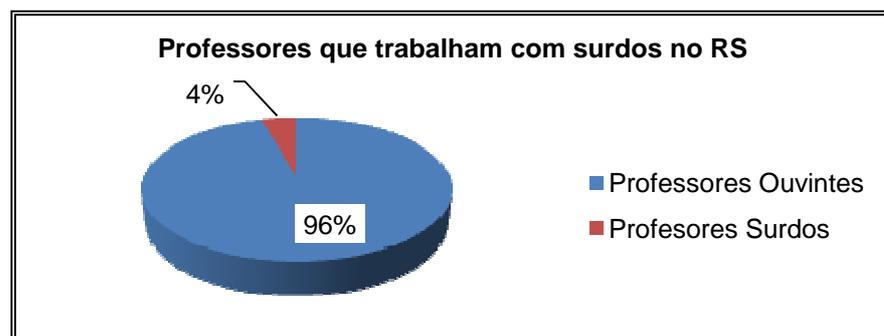


Gráfico 10: Professores que Trabalham com Surdos no RS
Fonte: Elaborado pela Autora

Não com a intenção de “pôr sobre a mesa” o melhor profissional para trabalhar com o aluno surdo, mas pensando na provável ausência de pares surdos e da comunidade surda na vida desses alunos incluídos e matriculados nas redes regulares de ensino, penso que o professor surdo poderia ser o mediador e o constituidor de relações, mas o número de professores surdos em escolas de inclusão é mínimo.

Nesse entendimento, compartilho com Reis (2007, p. 88) a ideia de que “é esse profissional que revela sua cultura, sua língua de sinais, sua identidade e sua alteridade, a partir da qual foi construído seu jeito de ser”. Trata-se da possibilidade de acreditar que o professor surdo permite a identificação da cultura surda da mesma forma que permite a constituição da identidade.

Tendo em vista que o cotidiano escolar é um processo que abrange fatos diversos e que demanda mudanças nas práticas educativas, penso que a formação de professores surdos e sua atuação, assim como a de professores de outras culturas, como, por exemplo, professores índios na educação indígena, apresentam condições mais propícias às lógicas dos alunos, com vistas a uma maior identificação das diferenças culturais. Conforme Reis (2007, p. 93),

Nos processos identificatórios, vários professores surdos apresentam representações da identificação e reconhecimentos do olhar e da cultura surda, porque conhecem a história dos surdos e sabem, através do seu jeito de ensinar, levar outros surdos a identificar a própria cultura.

Essa identificação é um processo que não para de se desenvolver. É desenvolvido no momento em que o aluno se aproxima da cultura, o que leva a uma nova identidade, construída por meio da diferença. Nesse processo, a língua de sinais é um dos indicadores que assumem a diferença. Essa aproximação facilita novos olhares para a realidade surda e as lutas que ela envolve.

Considero importante registrar também que a formação de professores ouvintes que trabalham com alunos surdos seja uma formação voltada para as especificidades educativas de tais sujeitos. Penso que as bases que formam os professores de surdos necessitam compartilhar saberes além dos consagrados processos de aprendizagem e conteúdos vinculados ao modelo tradicional com base no currículo de um sujeito oral.

Formar para a Educação de Surdos requer um currículo vinculado às questões de cultura, identidade, reconhecimento da língua de sinais e diferença, presentes na singularidade dos sujeitos e, por vezes, esquecidas pela cristalização e segregação de um currículo que visa à pura transmissão de conhecimentos e ao disciplinamento do sujeito.

Encaminho-me agora para a análise da segunda fase, que me permite o exercício de engendrar uma continuidade no solo de problematizações e reflexões acerca de minha temática. Busco ser cuidadosa e fidedigna com os dados que a mim foram confiados pelas outras integrantes do GIPES, responsáveis por regiões distintas do Estado.

Tendo como ponto de partida os questionários dos professores aplicados por cada pesquisadora e sua equipe, optei por realizar a análise dividindo-a por regiões. Além dos dados dos questionários, também recorro ao Relatório de Pesquisa organizado pelo GIPES que foi entregue ao CNPq.

Após várias tentativas de agrupamento e articulações entre os dados, cheguei ao formato que utilizei para minhas análises, sem perder o que cada região tem de produtiva. Diante dos vários entrecruzamentos, percebi que muitas questões retiradas dos questionários se repetiam nas regiões mencionadas anteriormente, bem como no relatório produzido pelo GIPES, que mantém o enfoque nas marcas da interinstitucionalidade do grupo que compõe a pesquisa.

Baseada nessas marcas do GIPES e com a intenção de colocar foco, separadamente, nesses dois momentos que compõem sua pesquisa, saliento que as análises que seguem, relacionadas ao segundo momento da pesquisa, não serão representadas por gráficos. Faço isso para chamar a atenção para algumas informações mais pontuais e recorrentes em nosso Estado. Entendo que, utilizando primeiramente os gráficos para dar uma visão geral da situação dos surdos no RS e agora fazendo argumentos mais pontuais, não esgotarei as possibilidades de análise dos dados. A pesquisa constitui-se demasiada extensa em relação a esta que me proponho a fazer e, por isso, necessita de objetividade devido aos prazos estipulados.

Tendo essas delimitações definidas, mas não menos comprometida com os dados das diversas regiões do Estado, defini as interrogações recorrentes ou mais gerais sobre as condições linguísticas e de escolarização na educação básica dos

surdos no Rio Grande do Sul, para articular elementos que me possibilitassem entender a situação dos surdos e dos professores que com eles trabalham.

É interessante pontuar que a escola de surdos tem sido o local preferido dos alunos surdos matriculados em escolas de surdos, mesmo quando estas se situam longe de suas residências. Os alunos referem-se à escola de surdos como o melhor espaço para a escolarização. Tendo como base a descrição da escola de surdos como o espaço ideal, considero esse um dos motivos pelos quais a transferência de alunos para tal espaço seja elevada.

Diante dessa concentração, é preciso um olhar atento para aqueles alunos que não se encontram matriculados nas escolas de surdos e para os aspectos que constituem as possibilidades de efetivação e respeito às diferenças culturais e linguísticas dos alunos surdos em escolas de ouvintes. Muitos alunos procuram na escola de surdos um ambiente de convivência entre seus pares e contato com a cultura surda, já que a escola é considerada o lugar de encontro e de relações com os surdos. Muitos alunos também passam a conhecer a língua de sinais na escola. Dos 29 questionários aplicados com alunos surdos nas regiões do Vale do Taquari e Vale do Rio Pardo, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Adriana da Silva Thoma (2009), 83% nos trazem essas informações, o que me leva a pensar que o contato com outro surdo fica restrito ao ambiente escolar.

O elevado número de repetências, tal como se verifica na região Metropolitana de Porto Alegre, em pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Lodenir Becker Karnopp (2009), faz com que haja um número expressivo de transferências de uma escola para outra. Dos 244 alunos surdos que responderam o questionário, 51% relataram ter repetido o ano. Também um grande número de alunos, 84%, relatou ter trocado de escola pelo menos uma vez. Vários são os motivos citados pelos alunos para trocar de escola, refletindo-se nos múltiplos processos de transferência apresentados no Estado.

Para citar um exemplo, a região do Vale do Taquari e Vale do Rio Pardo, segundo relatório de Adriana da Silva Thoma (2009), razões como a localização das escolas, o não querer a inclusão (entende-se aqui estar inserido na escola de ouvintes), a falta de apoio e a falta de professores que saibam Libras implicam a escolha de outras escolas, geralmente a de surdos, que favoreçam a escolaridade, aprendizagem, diferença linguística e cultural, mesmo que essas escolas estejam localizadas longe da residência dos estudantes.

Frente a esse contexto, a presença do intérprete no espaço escolar e na intermediação de comunicação com o aluno surdo também é pouca. Na região Metropolitana, é forte a presença de intérpretes, porém não são suficientes para a demanda de alunos, uma vez que os professores, ainda que tivessem domínio da língua de sinais, não poderiam realizar a função de intérprete e professor ao mesmo tempo. De fato, a presença desse profissional na Escola Regular é um requisito não atendido, pois o intérprete não é um profissional efetivo na escola, mas contratado eventualmente ou como professor itinerante.

Interessante observar que, no que se refere ao intérprete na região do Vale dos Sinos e Serra Gaúcha, de acordo com a pesquisa coordenada pela Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes (2009), 72% dos 48 professores que responderam o questionário disseram que nunca utilizam esse profissional e 24% responderam que o utilizam raramente. Quando perguntados sobre a necessidade de intérpretes de língua de sinais para se comunicarem com alunos surdos, 26% afirmaram que não há intérpretes e 46% não responderam a questão. A variação de respostas dadas sobre o intérprete leva-me a pensar que esse profissional ou não existe na escola, ou atua em outras funções, que não em sala de aula, como em palestras, reuniões com pais e com a comunidade, como especificado na região Central e Fronteira – Oeste, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (2009).

Partindo da falta de profissionais especializados em Libras e tendo em vista a falta de intérpretes em nosso Estado, sou direcionada a pensar, com base também na região de Osório, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Liliane Giordani (2009), que a proposta de uma educação bilíngue em escolas seria uma das balizas para impulsionar a Libras. Com 44% dos 18 professores que participaram da pesquisa naquela região, constata-se que a escola deveria ter uma proposta bilíngue, com profissionais capacitados e com fluência em Libras. Sendo assim, a melhor forma de educação para os surdos seria, na opinião dos professores, através da língua de sinais e através da língua portuguesa escrita, estabelecendo-se a possibilidade de uma educação bilíngue.

É interessante focalizar nosso olhar naquilo que Sá (1998) nos convida a pensar, ou seja, nas implicações reais da Educação de Surdos. No cenário bilíngue apontado pelos professores, é fundamental considerar não somente a necessidade de duas línguas, mas também um espaço que envolva a priorização da língua natural dos surdos, bem como a identidade e cultura como eixos importantes. Tais

considerações serão fundamentais na construção de um diferencial tanto na escola regular quanto na escola de surdos.

Uma proposta bilíngue requer uma reestruturação na maneira de lidar com a língua e com a cultura surda. A questão do bilinguismo gira em torno da criação de condições linguísticas apropriadas para seu desenvolvimento e da promoção do uso da primeira língua nos níveis escolares.

Embora a escola de surdos e a interação dos sujeitos surdos com surdos continuem sendo o melhor caminho para a Educação de Surdos, ainda existem barreiras que impedem esse sujeito de ser e se ver como tal. Isso se deve ao fato de que a escola continua sendo atravessada por um contexto hegemônico, seja ela de ouvintes ou de surdos. Constata-se que a língua de sinais é tida tanto por alunos quanto por professores como fator primordial. No entanto, por termos nesses grupos a predominância de professores ouvintes, não conhecedores da Libras, ainda existem barreiras que fazem com que essa cultura linguística não se constitua como uma realidade nas escolas.

O pouco conhecimento dos professores em relação à língua de sinais não favorece o contexto bilíngue, embora eles considerem que a educação nesse ambiente seria mais propícia para o surdo. Entretanto, para que isso seja possível, é preciso considerar também que a língua deve estar à disposição nas escolas e na prática pedagógica de ensino, favorecendo a competência dos professores para que, assim, constituam o reconhecimento da língua.

Compartilho com Karnopp (2004, p. 106) a ideia de que:

Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar 'também' uma situação bilíngüe, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita. Assim, utilizar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessas línguas pode significar o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas (tanto surdas quanto ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem.

Aqui, o acesso ao ambiente bilíngue é entendido como uma forma de condição social e linguística necessária para que o aluno possa participar efetivamente da aula, gerando a integração tanto em seu meio quanto no meio ouvinte. Para os professores participantes da pesquisa, as pessoas mais indicadas

para iniciar um trabalho educativo com os surdos seriam os professores bilíngues e a melhor forma de Educação de Surdos seria através da língua de sinais.

Ao considerar de forma ampla os conhecimentos dos professores sobre a Libras, pude constatar que as escolas pesquisadas no RS apresentam uma frágil política de aquisição da língua de sinais, bem como de profissionais que nela atuam. Sobre o conhecimento e uso da Libras, 24% dos 51 professores pesquisados afirmam entendê-la bem, e 25%, de forma razoável. Esses dados, trazidos pela Prof^a. Dr^a. Madalena Klein (2009), coordenadora na região Sul do Estado, demonstram a fragilidade linguística dos professores que atuam junto aos alunos surdos. Esse cenário levou-me a pensar que a presença mínima de professores surdos e de profissionais com pouca fluência em Libras é um dos fatores que comprometem a educação dos alunos surdos.

Essa constatação também aparece com força na região Central e Fronteira – Oeste, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (2009). Com exceção da escola de surdos, onde os professores têm uma formação direcionada à Educação de Surdos, os demais espaços educacionais apoiam a inclusão, mas tais professores não dominam a Libras, tampouco contam com o apoio de intérpretes.

Nesse sentido, o processo de escolarização dos alunos surdos fica comprometido pelas dificuldades de acesso à língua de sinais e pela falta de profissionais especializados, reduzindo e não propiciando um ambiente linguístico favorável ao aluno incluído. Este adquire a Libras no momento em que ingressa em uma escola que possibilite o contato entre pares surdos. Essa troca muitas vezes se restringe à sala de aula, pois é o único espaço na escola onde a língua de sinais é conhecida e utilizada.

Essas situações são bastante recorrentes em nosso Estado. A escola de surdos continua sendo um referencial tanto aos professores quanto aos alunos no que se refere ao contato e envolvimento com a Libras e é considerada também como o melhor lugar de construção cultural e identitária para os sujeitos surdos. Nesse sentido, o contato com alunos e professores se dá num número expressivo de aproximação entre ambos. Um exemplo que trago é o da região do Vale do Taquari e Vale do Rio Pardo, onde os professores têm uma aproximação com crianças, jovens e adultos surdos. As respostas demonstram que, dos 19 professores, 75% deles têm contato com crianças todos os dias da semana; 54%

têm contato diário com jovens surdos; e 75%, com adultos surdos. Fora da escola, menos da metade, 47% dos professores, têm contato com pessoas surdas.

Esse poderia ser um dos motivos que levam os 19 professores a buscar informações sobre os surdos com outros professores – 31% ou, em bibliografia especializada, 30%. Segundo o relatório feito por Thoma (2009, p. 82), “muitos professores se manifestam sobre a falta de cursos de formação continuada que possibilitem a discussão e problematização das questões pedagógicas no exercício da docência”.

A discussão empreendida por Thoma (2009) vai ao encontro dos dados obtidos na região do Vale dos Sinos e Serra Gaúcha e tem uma forte repercussão na língua de sinais. Embora os professores revelem que aprenderam a Libras com os surdos e em cursos de extensão, admitem que não a dominam. Isso é ressaltado na questão referente ao conhecimento da língua de sinais no quadro abaixo:

	A) Pouco	B) Razoavelmente	C) Bem	Não responderam
11.1 Entende	4	25	15	4
11.2 Sinaliza	0	29	15	4
11.3 Lê (a escrita dos sinais)	31	6	2	9
11.4 Escreve (sinais)	31	5	2	10

Quadro 2: Questão de nº 11 do Questionário dos Professores na Pesquisa do GIPES

Fonte: Elaborado pela Autora

Articulados com essa questão, estão os conhecimentos do professor sobre a Libras e o certificado do exame de Libras realizado pelo governo federal. Sobre o Exame Nacional de Proficiência em Língua Brasileira de Sinais (PROLIBRAS), 48 dos professores entrevistados, o que corresponde a 88%, responderam que não o fizeram.

Dessa forma, entendendo o pouco domínio que os professores possuem da língua de sinais, fui conduzida a questionar a comunicação desses professores com seus alunos surdos e a pôr sob suspeita as condições de ensino e aprendizagem dos alunos surdos no ambiente escolar. Nesse contexto, Karnopp e Klein (2007, p. 68) dizem que “o conhecimento da Língua de Sinais pelo professor é um requisito primordial para a efetivação de práticas pedagógicas que considerem a diferença linguística e cultural dos surdos”. Contudo, tais requisitos não são atendidos, uma vez que os professores que responderam os questionários e que trabalham com alunos surdos não conseguem se comunicar de forma eficiente com seus alunos.

Trago, a seguir, num pequeno quadro, três questões selecionadas por mim e respondidas por professores da região do Vale dos Sinos e Serra Gaúcha sobre a última questão do questionário, referente a sentenças que descrevem situações em relação aos alunos surdos. Essas descrições impulsionaram a formulação da questão inicial de pesquisa, referente ao primeiro momento da dissertação.

	A) Sim	B) Um pouco	C) Não	Não responderam
22.1 Tenho dificuldade de trabalhar com esse aluno	3	11	33	1
22.2 Entendo os sinais do aluno surdo	6	10	28	4
22.6 Tenho formação pedagógica para trabalhar com o aluno surdo	16	1	27	4

Quadro 3: Questão de nº 22 do Questionário dos Professores na Pesquisa do GIPES

Fonte: Elaborado pela Autora

A partir do quadro, é interessante observar que, apesar de os professores não terem uma formação adequada para lidar com os alunos surdos e, ao mesmo tempo, não entenderem os sinais que os alunos utilizam em sala de aula, não sentem dificuldades em lidar e trabalhar com seus alunos. Esse fato leva-me a suspeitar como os processos de escolarização vêm se dando na escola.

Tudo isso tem relação com a necessidade de políticas de aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, bem como de um maior número de professores surdos atuando em escolas. Também o conhecimento e a fluência da Libras por parte dos professores são preocupantes, visto que há fragilidades de comunicação no ambiente escolar.

A falta de intérpretes e de profissionais capacitados, além da falta de domínio na língua de sinais, compõe um quadro de limites interativos com os alunos surdos e seus professores nas regiões aqui analisadas. Diante disso, percebe-se também pouco envolvimento e conhecimento sobre a cultura e a identidade surda no espaço da Escola Regular.

Destaco, igualmente, a concepção de surdez que foi sendo constituída pelos professores e que dão visibilidade ao entendimento sobre a pessoa surda. Na região Central e Fronteira – Oeste, conforme Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (2009), os professores apontam ser a surdez uma “perda auditiva”, descrevendo o surdo como uma pessoa “com problemas de fala”, “com dificuldades de aprendizagem”. Essa representação coloca o surdo como um sujeito com dificuldades de aprendizagem,

como um aprendente limitado e com uma língua rudimentar, reafirmando a ideia de a Libras ser restrita e superficial.

A afirmação dos professores no que diz respeito às dificuldades de trabalhar com alunos surdos, considerando-se o fato de não entenderem os sinais e não saberem como lidar e trabalhar com esses sujeitos, aponta para a fragilidade desses educadores em relação aos surdos e sua educação. Com esses apontamentos, volto às enunciações feitas no início deste capítulo: “estamos preparados” e “não estamos preparados para trabalhar com alunos surdos”. Problematizo as condições apresentadas pelos professores acerca do conhecimento do sujeito surdo e de suas especificidades. Como os professores podem se sentir preparados se o conhecimento a respeito do surdo (a meu ver e na análise dos pesquisadores) é mínimo?

Nessa direção, trago como exemplo a região do Vale dos Sinos e Serra Gaúcha, coordenada pela Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes (2009). Dos 48 professores que responderam as questões do questionário, 34% definem a pessoa surda como “alguém que aprende de maneira diferente”, fazendo referência à pessoa ouvinte para dizer que os surdos aprendem de forma diferente ou para dizer que estes são capazes de fazer a mesma coisa que os ouvintes 26%. Outras três opções foram destacadas: uma pessoa que perdeu a audição 10%; alguém que pertence a uma minoria linguística 24%; e alguém com problemas de fala 2%.

Na ousadia de provocar um pouco mais a discussão, penso ser pertinente trazer algumas escritas de professores sobre a pessoa surda. Das muitas possibilidades de entendimento, seguem: “uma pessoa capaz”; “alguém que interpreta o mundo diferente dos ouvintes, pois há vários fatores que implicam uma ‘interpretação’, principalmente o acesso à informação”; e “pessoa com alguma ou total perda auditiva e que se comunica por sinais”.

As falas levantadas acima foram adquirindo um status duvidoso no que diz respeito à formação dos professores de surdos e aos saberes que possuem sobre eles. Frente a essa situação encontrada em nosso Estado, a qual dá conta de uma parte do cotidiano dos professores, direcionei-me para o entendimento de que esses professores veem seus alunos de diversas formas. São visíveis as relações binárias com que definem uma pessoa surda, dentre outros aspectos que configuram e marcam as relações educacionais.

Atentando-se para enunciações sobre a pessoa surda, verificam-se entendimentos ligados a discursos socioantropológicos que circulam entre matrizes culturais e sociais, ao mesmo tempo em que se disseminam questões de ordem clínica ligadas à falta e à perda. Essas indicações da concepção de surdez e da língua de sinais, assim como de outras que tentei mostrar, direcionam o aluno surdo como alguém que apresenta dificuldades de aprendizagem devido aos seus problemas de audição, permanecendo, dessa forma, a construção de concepções medicalizantes em relação ao surdo e à surdez.

Tendo em vista que o olhar dos professores sobre seus alunos acentua-se nas necessidades de comparação entre surdos e ouvintes e entre aspectos marcados com deficiência e submissão ao ouvinte, repenso a formação para a docência, levando em conta os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho. Destaco também que, além de considerar os questionários, foi possível retornar às observações registradas no diário de campo das escolas das regiões do Vale dos Sinos e Serra Gaúcha. Enquanto aplicávamos os questionários com os professores, especialmente nas escolas com alunos em situação de inclusão, por diversas vezes, as escolas afirmaram não estar preparadas para receber os alunos de inclusão e, nesse rol, os surdos.

Os professores reafirmavam, durante a aplicação dos questionários, que não haviam recebido nenhuma preparação para trabalhar com o aluno "surdo-mudo" (termo utilizado pelos educadores para referir-se aos surdos matriculados nas escolas). Em uma das escolas visitadas, a professora, ao falar do aluno surdo que tinha em sala, disse que a comunicação entre eles ocorria através da fala. Referiu que esse aluno tinha vários problemas, inclusive familiares e que por isso ele tinha se tornado surdo.

Outro registro que trago refere-se à interferência dos professores durante a aplicação dos questionários. Pudemos perceber (o grupo e eu) que os alunos surdos foram conduzidos a dar a resposta esperada por seus professores, sendo submetidos em alguns momentos a reflexões sobre questões referentes à surdez, à língua de sinais e a outros tópicos presentes no questionário.

Assim, dirigir o olhar ao que os professores dizem sobre sua formação e experiências com alunos surdos e com a língua de sinais oferece subsídios para a discussão do currículo que formou os professores que atuam em nosso Estado. Aqui, proponho-me a pensar no segundo momento da pesquisa: *Que*

saberes/conhecimentos sobre os surdos circularam e circulam nos currículos dos cursos de formação de professores para trabalhar com surdos? Essa proposta expressa a vontade de encontrar, nos currículos, a articulação dos saberes que ali são estabelecidos e os conhecimentos dos professores em suas práticas cotidianas.

Como mencionado no início desta dissertação e para dar continuidade às problematizações do currículo de formação, penso ser relevante fazer uma busca dos currículos que formaram os professores que responderam os questionários. Como esses professores trabalham em torno de 20 anos com alunos surdos, meu recorte abrange o período de 1984 a 2004.

Os critérios que foram utilizados na busca por tais materiais de pesquisa centram-se na seleção de currículos de cursos de formação de professores para trabalhar com a Educação Especial e especificamente com surdos; o tempo que compreende a formação dos professores pesquisados; e os currículos de universidades gaúchas, devido à abrangência da pesquisa. Dessa forma, encaminho-me para o próximo subtítulo, onde descrevo os materiais que compõem minhas análises em relação aos saberes e conhecimentos que circularam e circulam na formação de professores de surdos no RS.

1.1.2 A Configuração do Material de Pesquisa

Como mencionado no subtítulo anterior e tendo como impulso a investigação realizada pelo GIPES, que apontou para as enunciações “estamos preparados” e “não estamos preparados para trabalhar com alunos surdos”, trazidas pelos professores pesquisados, procuro neste momento apresentar o material de pesquisa que será analisado na terceira parte desta dissertação.

Trabalho com cinco currículos. Dentro desses, dois são de graduação da UFSM, oferecidos nos anos de 1984 a 2004; dois são de cursos de capacitação oferecidos a partir dos anos 90 em regiões onde era significativo o número de alunos surdos e de professores que sentiam falta de orientação e formação para trabalhar com esses alunos; e um currículo oferecido pelo NUPPES no ano de 2002 a 2004¹¹.

¹¹ Esclareço aqui que não aprofundarei a análise deste currículo, apenas o menciono e o localizo para mostrar os deslocamentos feitos nas formas de olhar para a educação de surdos. Esclareço

Assim, prossigo apresentando um pequeno quadro que constituí para dar visibilidade aos cinco currículos de formação. A construção do quadro ao qual me refiro foi necessária para meu estudo e, posteriormente, para as análises que serão feitas no terceiro capítulo – Parte III. Essa organização permitiu-me mexer de forma consistente e mais organizada/sistematizada nos currículos, bem como mostrar a abrangência deste estudo.

A partir do quadro elaborado, pude demarcar nos currículos 20 anos de formação sem grandes mudanças nas formas de significação clínica de surdez e do ser surdo. O que percebo são alguns deslocamentos, desde o ano de 2000, na forma de olhar para os surdos a partir do estudo surdo de base socioantropológica, porém ainda dentro do campo educacional, com saberes da Educação Especial, o que faz dos surdos, independentemente de suas reivindicações, indivíduos a corrigir.

Com vistas a estruturar de forma clara meus materiais e facilitar a leitura no momento em que trago os currículos para a análise, na terceira parte da dissertação, optei por utilizar somente siglas que correspondessem a cada currículo em questão. Assim, no decorrer das análises, ao invés de escrever o nome do curso a que me refiro, usarei somente suas siglas, que são:

- C1 (1984) – Curso de Educação Especial – Habilitação em Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação – UFSM.
- C2 (2004) – Curso de Educação Especial – UFSM.
- C3 (1994) – Curso de Especialização de Recursos Humanos para Educação Especial – Área da Deficiência Auditiva – CORDE, APADA, UPF.
- C4 (1995/1996) – Curso de Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial – Área da Deficiência Auditiva – PUC/DEE.
- C5 (2002/2004) – Curso de Capacitação/Especialização em Educação de Surdos – Área da Surdez – Secretaria Municipal de Educação de Pelotas, Faculdade de Educação – UFPel, NUPPES/UFRGS.

Abaixo, no Quadro 4, apresento de forma nítida currículos que são de cursos de graduação e currículos que são de cursos de capacitação e especialização. Em

também que não vou analisá-lo, uma vez que as professoras Madalena Klein e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin já o selecionaram como material de sua investigação.

seguida, no Quadro 5, apresento o currículo do NUPPES representando cada um pelas siglas acima citadas.

Curso de graduação em Educação Especial				
Currículo	Período de vigência	Instituição	Carga Horária	Região de Abrangência
C1 – Curso de Educação Especial – Habilitação em Deficientes da Audiocomunicação	1984	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Disciplinas Obrigatórias – 3600h Disciplinas Optativas – 90h Total Mínima – 3690h	Central Fronteira - Oeste
C2 – Curso de Educação Especial	2004	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Disciplinas Obrigatórias – 2685h Disciplinas Complementares de Graduação – 210h Atividades Complementares de Graduação – 165h Carga total a ser vencida – 3060h	Central Fronteira - Oeste
Cursos de capacitação oferecidos na década de 90				
C3 – Curso de Especialização de Recursos Humanos para Educação Especial – Área da Deficiência Auditiva	De Outubro a Dezembro de 1994	CORDE – APADA – UFP – Prefeitura Municipal de Passo Fundo – 7ºDE	1º Módulo – 160h/a 2º Módulo – 200h/a Carga Horária Total – 360h/a	Passo Fundo
C4 – Curso de Capacitação de Recursos Humanos para a Educação Especial – Área da Deficiência Auditiva	De Novembro de 1995 a Outubro de 1996	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/DEE	400h	Metropolitana

Quadro 4: Currículos de Cursos de Formação de Professores de Surdos no RS

Fonte: Elaborado pela Autora

Do exposto no quadro, penso ser relevante fazer duas demarcações. Como exemplificado acima, trago currículos de diferentes ordens: os dois primeiros correspondem a cursos de graduação, nível de ensino em que os currículos possuem uma estrutura elaborada a partir de exigências estabelecidas pelo MEC. Esses currículos, como qualquer outro de ensino superior, encontram-se dentro de um consenso de disciplinas que precisam contemplar o mínimo essencial de conhecimento para assegurar as bases necessárias atribuídas ao profissional. Os currículos de graduação em Educação Especial da UFSM englobam temas e

discussões que foram exigidos a partir de parâmetros mínimos de formação e que são constituídos em qualquer curso para sua aprovação e funcionamento numa instituição de ensino e formação.

O currículo de formação precisa promover a flexibilidade necessária às transformações e peculiaridades de cada curso. Esses elementos não se fazem presentes nos currículos dos cursos da década de 90, que tinham como objetivo capacitar professores que se encontravam em exercício, promovendo discussões e saberes que facilitassem o acompanhamento do aluno surdo junto aos demais estudantes.

Os cursos que foram oferecidos aos professores na década de 90 diferenciam-se em vários aspectos, tais como formato, objetivos, carga horária, temas e público-alvo. É possível perceber, então, que os cursos, no período de 1990, foram oferecidos com o intuito de aprimorar, aperfeiçoar professores que atuavam com alunos surdos no ambiente escolar, bem como de oportunizar atualização aos docentes que encontravam um número expressivo de surdos na rede regular de ensino.

Olhando para a estrutura dos currículos selecionados, percebi que eram formados por disciplinas que visavam preparar e formar o professor de surdos num contexto amplo de educação, fazendo interlocuções com conteúdos específicos e pedagógicos necessários para a formação do educador no campo da surdez. Vi também articulações entre saberes clínicos e culturais que não se fixam em nenhum deles, por se tratarem de saberes em constituição.

O atrelamento permanente entre a Educação de Surdos e a Educação Especial aparece na constituição dos currículos. A problematização dos discursos da Educação Especial colocou a Educação de Surdos como refém, impossível de pensá-la fora deste registro. O NUPPES, desde sua constituição, problematiza este vínculo naturalizado, e que vem constituindo formas de ser surdo, formas de ser professor, formas de pensar a surdez. Abaixo, segue o currículo do NUPPES, anexado ao presente trabalho.

Curso de Capacitação/Especialização em Educação de Surdos				
Currículo	Período de Vigência	Instituição	Carga Horária	Região de Abrangência
C5 – Curso de Capacitação/Especialização em Educação de Surdos ¹²	2002 a 2004	Secretaria Municipal de Educação de Pelotas – Faculdade de Educação – UFPel	496h	Sul

Quadro 5: Currículo de Formação do NUPPES

Fonte: Elaborado pela Autora

O NUPPES, ao pensar a organização de outra proposta curricular para a formação de professores para surdos, manteve uma disciplina que demonstrava esse vínculo. No entanto, essa disciplina teria uma finalidade de denúncia, de problematização. Interessante que isso não fica evidenciado quando hoje olhamos para a configuração deste currículo, e a leitura que se faz da presença desta disciplina é associando-a a uma visão clínico-terapêutica da surdez. O mesmo acontece com a disciplina de Políticas Públicas de atendimento à surdez, que pretendia uma abordagem das políticas públicas enquanto espaços de qualificação do movimento surdo. Entretanto, isso parece não ficar evidenciado, uma vez que contribui com um posicionamento da surdez e dos surdos na lógica da falta a ser reabilitada. Isso mostra o quanto a rede discursiva clínico-terapêutica é fortemente articulada a saberes que naturalizam formas de ver e descrever os surdos.

Nos currículos dos cursos com predomínio clínico-terapêutico, foram possíveis algumas fissuras, descontinuidades, com professores provocando outros saberes. Todavia, nas propostas culturalistas, como, por exemplo, da proposta do NUPPES, encontramos outra situação – professores que mantêm uma perspectiva clínico-terapêutica, que apesar das discussões de cultura, identidades, diferenças e língua de sinais, permanecem com um olhar que fixa o surdo na falta de audição e na necessidade da reabilitação. Isso nos leva a pensar que o espaço da formação de professores, mesmo tendo uma importância indiscutível no campo da Educação de Surdos, não é definitivo; não sendo, portanto, o único fator a contribuir com uma mudança de perspectiva.

Saliento que utilizarei, no terceiro capítulo, sinalizações para exemplificar o que por mim é retirado do material para dar visibilidade às questões trazidas. Para facilitar a leitura, optei por demarcá-las da seguinte forma:

¹² Esse curso foi transformado em Especialização em 2004, em parceria com a UFPel.

Excertos apresentados dentro de retângulos, em negrito, correspondem a fragmentos extraídos do material de pesquisa que analiso: dois currículos do curso de graduação em Educação Especial – UFSM (C1 – 1984; C2 - 2004); dois currículos de cursos de capacitação oferecidos na década de 90 – CORDE, APADA, UPF, PUC/DEE (C3 – 1994; C4 – 1995/1996); um currículo de capacitação/especialização do NUPPES (C5 – 2002/2004).

Não focarei minha pesquisa no esgotamento analítico de cada currículo, mas buscarei, nos cinco documentos citados, recorrências que possibilitaram a invenção e a materialização de verdades sobre os alunos surdos. Sendo assim, a composição do Capítulo 3 e as respectivas análises serão feitas considerando os cinco currículos apresentados. Saliento que o último currículo (C5 – 2002/2004), oferecido pelo NUPPES, compõe meu material de pesquisa, porém será trazido como um mobilizador de reflexões sobre a questão da Educação de Surdos no RS.

Cabe explicar que, quando entrei na pesquisa do GIPES, meu primeiro contato foi com o currículo do NUPPES, que propunha uma formação voltada para uma visão antropológica de surdo, com questões voltadas para a comunidade, cultura, identidade e diferença surda. Quando em contato com as enunciações dadas pelos professores pesquisados em nosso Estado, “fiquei incomodada” com a pouca preparação que eles alegavam ter, sendo que muitos dos professores que participaram da pesquisa do GIPES fizeram parte de formações que contemplavam temas como a cultura, língua de sinais, identidade e história surda, oferecidos pelo NUPPES. Diante disso, que sentidos foram produzidos pelos cursos oferecidos pelo NUPPES nas práticas docentes?

Procurei outros currículos de formação postos em ação antes do NUPPES que correspondessem à formação que os professores tiveram durante o período de 80 e 90, baseada em concepções clínicas de sujeito. Com base nisso, ative-me a esses currículos das décadas de 80, 90 até 2004, ano em que a UFSM implementou uma formação caracterizada como sendo de enfoque mais antropológico de surdez em nível de graduação.

Início minhas análises pelos currículos de graduação da UFSM. Em seguida, apresento os currículos de capacitação da década de 90 e, por fim, na quarta parte desta dissertação, mostro um pouco das articulações que o NUPPES fez no início do ano de 2000 e o que essas mobilizações representaram para a comunidade

surda, os pesquisadores da área e os currículos de formação. Saliento que trago esse currículo para exemplificar o investimento que as pesquisadoras desse grupo fizeram em prol de um olhar voltado para a diferença, cultura e língua próprias do surdo.

Não tenho o objetivo de analisar tal currículo. Pesquisadoras¹³ que integravam o NUPPES e integram o GIPES já estão focando tais cursos, fazendo uma análise detalhada das questões que envolveram a formação de professores de surdos. No entanto, o currículo do NUPPES me dá subsídios para minha movimentação pelas décadas de 80 e 90, assim como para a análise do tipo de formação que os professores tiveram no campo da surdez. Nesse enredamento, penso que a análise de currículos e seus componentes:

[...] constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (COSTA, 2003, p. 41).

Nessa perspectiva, podemos entender o currículo como espaço de construção de conhecimento que produz sujeitos e significados sobre eles. Na educação, os surdos foram sendo constituídos numa visão deficiente, contribuindo para a formulação de discursos que os colocam como pessoas anormais, diferentes das demais. Os currículos de formação em análise neste estudo produziram uma visão clínica de surdo, sendo colocados em prática no cotidiano da sala de aula por professores que visavam à recuperação do sujeito surdo.

Procuró, no próximo capítulo – parte II, olhar para o currículo, para os conhecimentos e saberes que estão envolvidos nele. Muito mais do que recitá-los, pretendo mostrar que no currículo estão em jogo múltiplos elementos que fazem circular diferentes significados sobre educação e educação de surdos, bem como produzem nos sujeitos em formação outros olhares que vão além dos inscritos na grade curricular. Inspirada numa perspectiva que se nutre das reflexões do campo dos estudos de currículo de inspiração pós-estruturalista, olho para o currículo como

¹³ Madalena Klein (UFPel) e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin (UFSM). Pesquisa: Currículo, diferença e prática docente: problematizando a formação de professores no contexto da Educação de Surdos. (Edital 02) – Ciências Humanas e Sociais Aplicadas 2009/CNPq.

um território de produção que compõe o caminho que nos torna o que somos através de um terreno implicado em relações de poder.

PARTE II

**CURRÍCULO, CONHECIMENTOS E
SABERES SOBRE A EDUCAÇÃO DE
SURDOS**

2 CONHECIMENTOS E SABERES NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS

Estudei em Santa Maria no curso de Educação Especial para deficientes da Audiocomunicação na década de 90. (Entrei no curso no ano de 90). Naquela época, era preciso, além do vestibular, fazer avaliações com psicólogos e Educadores Especiais para eles reconhecerem nos futuros alunos ou não as condições para realizar o curso. Também era preciso realizar observações em escolas de Educação Especial. No final do processo seletivo, assinei um compromisso em colocar aparelho nos dentes até o final de meu curso, pois segundo os especialistas que fizeram minha avaliação, eu não conseguiria corrigir os fonemas “F” e “V”. Sem ter ideia sobre o curso, entrei na graduação. *Logo no início, fui seduzida pelas disciplinas de anatomia e de psicologia. Em ambas, a orientação teórica nos remetia a uma leitura biológica e clínica do desenvolvimento humano. Sentia-me mais valorizada quando usava um jaleco branco para as aulas, pois não era mais a professora que trabalharia com aqueles que “precisavam de ajuda”.* No segundo ano de faculdade, entrei em um projeto de pesquisa no hospital. Trabalhei com estimulação precoce. Ao mesmo tempo, estava matriculada em uma disciplina que trazia discussões até então diferentes. *A professora dizia existir uma identidade surda e que os surdos não poderiam ser vistos como DA. Dizia também que estes deveriam ir para a escola de surdos devido à necessidade de se identificarem com outros surdos. Aquela professora virou nossa cabeça, principalmente quando ela afirmava que o que iríamos estudar não estava previsto no currículo que cursávamos. Tratava-se de uma novidade que entrava no curso a partir do que se vivia em outros lugares e na comunidade surda. Dali para frente todo o encantamento com o hospital, a oralização surda acabou. De lá para cá milito pela diferença surda.* Outras disciplinas continuaram a discussão do surdo como identidade, mas aqueles professores que faziam essa discussão iam mudando o currículo oficial conforme achavam melhor. Eles iam fazendo um novo currículo com as leituras e abordagem educacional para se trabalhar com surdos que davam. (Aluna do curso de Educação Especial da década de 90, itálico meu)

Trabalhei como professora de vários cursos de capacitação de professores para surdos. Esses cursos eram organizados pela secretaria do Estado em parceria com algumas universidades. *Era interessante observar nesses cursos como aqueles conteúdos que abordavam a diferença surda, a língua de sinais e a identidade surda ainda eram marginalizados no final da década de 90. Às vezes, em um curso inteiro de capacitação, as alunas tinham duas ou três disciplinas (de poucas horas) para aprenderem sobre os surdos. O restante do currículo se voltava para mostrar a deficiência, a correção dos surdos.* Falava praticamente sozinha nas aulas. (Professora de curso de capacitação da década de 90, itálico meu)

Início este capítulo com uma vinheta¹ de uma aluna do curso de Educação Especial e de uma professora de cursos de capacitação no RS que obtive em uma conversa sobre os currículos de formação de professores de surdos em nosso Estado. Essa vinheta serve de ilustração para mostrar os movimentos que ocorriam nos cursos de formação em relação a saberes que traziam outras formas de narrar

¹ Elaborei este segundo capítulo com base em uma vinheta, com a intenção de colocar foco nos saberes (não materializados nos currículos oficiais) que constituem os currículos de formação de professores de surdos. A vinheta não será considerada como material de análise. Trago-a somente para mostrar a forma de olhar, considerar, produzir os surdos no espaço da formação docente.

os surdos, diferentes das concepções de deficiência que o currículo oficial apresentava.

Trago a vinheta também como forma de mostrar a relação com minha segunda pergunta de pesquisa: *Que saberes/conhecimentos sobre os surdos circularam e circulam nos currículos dos cursos de formação de professores para trabalhar com surdos?* Considerando a sugestão da banca na sessão de qualificação, tento articular/mostrar esses saberes que não se encontram oficializados nos currículos que analiso, mas que transitam em seu interior, produzindo novos olhares para a Educação de Surdos. A partir da sessão de qualificação desta pesquisa, diante das possibilidades de trazer para meu texto os saberes que não se encontram formalmente nos materiais que selecionei para fazer as análises, fui buscar com alunos e professores que se formaram e administravam cursos para a formação de professores surdos esses diferentes olhares no campo da surdez.

Penso que seria interessante, antes de entrar na discussão dos conhecimentos e saberes, fazer uma pequena reflexão sobre o currículo. Ao debruçar-me sobre o material de pesquisa selecionado, vi que os currículos de formação de professores de surdos estavam marcados por conhecimentos que procuravam explicar os surdos e sua educação, produzindo um amplo e variado conjunto de verdades que procuravam dizer como são e como devem ser tratados os surdos.

As discussões que serão feitas sobre o currículo seguem na intenção de entendê-lo como um campo de lutas onde são disputadas formas de vida e representações de uns sobre outros, bem como um campo onde conhecimentos e saberes circulam na formação de sujeitos sociais. Cabe destacar também que a criação de um currículo se baseia em saberes e conhecimentos mínimos estabelecidos ao tipo de formação a que o currículo se destina, onde os conhecimentos inscritos não estão dados como verdades únicas e incontestáveis.

A distribuição de certos conhecimentos é essencial para que um curso entre em vigor numa instituição de formação, do mesmo modo que as metodologias, cargas horárias, conteúdos são classificados, hierarquizados, determinando fronteiras e distribuindo espacialmente aqueles que não se enquadram em um todo que se quer homogêneo. Sendo o currículo uma seleção em meio a um universo amplo de possibilidades, ao enfatizar certos conhecimentos e não outros, expressa o

interesse de determinados grupos. Entre presenças e ausências, o currículo é o resultado de disputas culturais, de conflitos em torno de conhecimentos, habilidades e valores que são considerados dignos de ser aprendidos e ensinados.

Considero o currículo como fruto de um processo de seleção de saberes e conhecimentos que objetivam formar um tipo de sujeito. O currículo, nesse sentido, vem produzindo, desde sua invenção no final do século XVI, formas de controle e subjetivação, bem como mecanismos de disciplinamento que representam uma estruturação de conhecimentos considerados essenciais para a formação do sujeito. Nessa trama, não há como se pensar um currículo sem considerar o caminho que ele deve percorrer para atender aqueles a quem se destina.

No final do século XVI e início do século XVII, o currículo começou a ser visto como um artefato que tinha o objetivo de organizar e tornar mais eficiente a educação escolarizada. Pouco tempo depois, universidades e colégios adotaram o currículo, atribuindo-lhe valores, que instituem a diferença, enquadrando todos numa lógica homogênea. Em consequência, “o currículo acabou funcionando como condição de possibilidade para que a lógica disciplinar fizesse da escola essa ampla e eficiente maquinaria de fabricação do sujeito moderno e da própria sociedade disciplinar” (VEIGA-NETO, 2009, p. 17).

Dou destaque ao currículo por entender que nele circulam relações de poder que dominam e anulam conhecimentos, afirmando o crescimento dos sujeitos que por ele passam. Sendo carregado por essas relações, o currículo (re)produz as estruturas sociais. Conforme Silva (2004, p. 148), “em determinado momento, através de processos de disputa e conflito social, certas formas curriculares – e não outras – tornaram-se consolidadas como o currículo”. Através do processo de invenção social, o currículo foi organizado hierarquicamente, produzindo a permanência de certos conhecimentos e não de outros.

A partir disso, comecei a olhar para o currículo como um aparato de conhecimentos e saberes que produzem e tornam administráveis os seres sobre os quais falam. Conhecer e controlar os indivíduos que habitam as sociedades organizadas é parte da estratégia de regulação e normalização dos saberes e conhecimentos que dispõem sobre os modos de agir e ser do sujeito em questão.

Essa intensa relação entre o sujeito e o currículo constitui-se principalmente porque é através dele que somos avaliados, controlados, movimentados, etc. No meio dessa luta, o significado de uma “boa” sociedade, de uma “boa” educação,

produz divisões sociais, identidades divididas, classes sociais antagônicas. É em torno desse contexto que se criam significados sociais ligados a relações de poder, desigualdade, disputa, porém não pré-existentes, mas produzidos socialmente.

O sujeito acaba sendo o que é não apenas porque ele é descrito assim ou assado por seu currículo, mas também porque ele vai se pautando pelo seu próprio currículo, de modo a ir se vendo, se narrando, se julgando e, com isso, montando sua trajetória segundo aquilo que ele quer ser ou aquilo que ele pensa que deve ser (VEIGA-NETO, 2009, p. 19).

Nessa perspectiva, o currículo pode ser visto como um campo de luta em torno da significação e da identidade, um campo sujeito a interpretação onde diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. O currículo é um artefato cultural construído socialmente e, como toda construção, não poderia ser pensado fora das relações de poder que fazem com que determinados significados permaneçam definindo os sujeitos dentro dele.

Nas palavras de Silva (2004, p. 123), “um determinado significado é o que é não porque ele corresponde a um ‘objeto’ que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente assim definido”. Assim, o conhecimento e o currículo são caracterizados também por sua indefinição e por conexão com relações de poder. Silva (2004) mostra-nos também o quanto o campo do currículo pode ser contestado e conflituoso, pois todo conhecimento depende da significação e das relações de poder, ou seja, não há conhecimentos fora desses dois processos.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2004, p. 150).

Nessa perspectiva, entender o currículo como construtor de identidade é vê-lo como um artefato social e cultural, é significá-lo em suas determinações sociais mais amplas, no interior de sua produção contextual. Tanto a educação quanto o currículo estão envolvidos no processo cultural, vistos de forma fundamentalmente política de produção ativa de cultura, enredados em relações de poder. Entrando na discussão

do poder, saliento que este se manifesta em suas próprias relações, ou seja, em relações sociais em que certos indivíduos estão submetidos à vontade de outros e à sua própria vontade.

A descrição e o entendimento do poder, neste estudo, vão na direção do que Veiga-Neto (2007, p. 119) argumenta: “o poder é uma ação sobre ações”. Ele atua sobre aquele que se submete à sua ação e que, dessa forma, recebe e aceita o poder como algo natural e necessário. No poder, não há propriamente dois lados, dois polos, mas sim sujeitos num mesmo jogo. Nesse jogo, o saber é o elemento condutor do poder, o que permite que todos sejam envolvidos por ele.

Assim, o poder manifesta-se e é realizado a partir da vontade que cada um tem sobre a ação alheia, “como resultado de uma vontade de potência” (VEIGA-NETO, 2007, p. 122). Ele existe nas práticas em que atua e funciona, não sendo aplicado aos indivíduos, mas passando por eles. Dessa maneira, poder e saber entrecruzam-se e fazem parte de um mesmo processo, porém são coisas distintas. Segundo Veiga-Neto (2007, p. 130),

As relações de *força* constituem o *poder*, ao passo que as relações de *forma* constituem o *saber*, mas aquele tem o primado sobre este. O poder se dá numa relação flutuante, isso é, não se ancora numa instituição, não se apóia em nada fora de si mesmo, a não ser no próprio diagrama estabelecido pela relação diferencial de forças; por isso, o poder é fugaz, evanescente, singular, pontual. O saber, bem ao contrário, se estabelece e se sustenta nas matérias/conteúdos e em elementos formais que lhe são exteriores: luz e linguagem, olhar e fala. É bem por isso que o saber é apreensível, ensinável, domesticável, volumoso.

Pela citação acima, podemos entender que o poder produz saber e que ambos estão diretamente implicados. Trata-se de uma visão não-unilateral de poder, que estabelece relações de forças e critérios legitimados e onde os sentidos, as representações são produzidas e instituídas como verdades ou realidades. Esse jogo, onde grupos mais poderosos atribuem significados aos mais fracos, onde o “outro” é considerado diferente, segundo Costa (2003, p. 43), é:

[...] a forma ou o regime de verdade em que são constituídos os saberes que fomos ensinados a acolher como verdadeiros, como “científicos”, como “universais”, e que inundam os currículos escolares, os compêndios, as enciclopédias, os livros didáticos, as cartilhas, deixando marcas indelévels

nos códigos normativos, na literatura e nas artes em geral, nas retóricas pedagógicas familiares e religiosas, na mídia e em outros dispositivos culturais. Tais saberes são práticas, reguladoras e reguladas, ao mesmo tempo produzidas e produtivas.

É nessa perspectiva que o currículo está centralmente envolvido, enquanto conhecimento importante e válido, expresso nos interesses de grupos colocados em vantagem em relações de poder. O currículo é resultado de um processo de seleção para determinar percursos e posições de aprendizagem, sendo tensionado por aqueles que o produzem e são produzidos por ele.

Considero o currículo um conjunto de conhecimentos que estão autorizados a circular e que produzem relações de poder muito particulares, onde somos permanentemente classificados e hierarquizados, incluídos, excluídos e in/excluídos. Refiro-me ao currículo como produtor e produto da cultura surda, também se constituindo e se mantendo como um campo de lutas das diferenças pelo direito à autorrepresentação. De acordo com Guedes (2010, p. 102):

Todo currículo é o resultado de um processo de seleção que não se dá desvinculado de relações de poder e de disputas em torno da significação, ou, dito de outra forma, é o resultado de um embate que se dá em torno da possibilidade de narrar e determinar lugares a serem ocupados pelos que passam por um currículo e por ele são constituídos (de determinada forma e não de outra).

A presença e ausência de conhecimentos nos currículos de formação constituem o resultado de disputas que se dão na cultura, demarcando lugares e distribuindo os sujeitos a partir das formas como são posicionados socialmente. Os sujeitos são produzidos com finalidades de acordo com a produção curricular que se articula nos contextos de formação.

Destaco que o interesse nesta investigação não é discutir o currículo escolar, mas sim o currículo da formação de professores. Ao situar o currículo da formação, ele se constitui como resultado de uma seleção que terá como finalidade determinar um tipo de profissional para manter em funcionamento a estrutura social e cultural que o conduziu a olhar os surdos de determinada forma e não de outra. Tanto os professores quanto os sujeitos que serão formados por eles serão alvos dos processos que estabelecem relações com o universo patológico e com o universo

cultural, sendo ambos ensinados a olhar de forma binária para a Educação de Surdos.

Dentro desse campo, considero importante a formação de um currículo pensado dentro das questões de identidade, diferença, reconhecimento da cultura e língua própria incidindo na singularidade dos sujeitos surdos como um grupo específico. Esses elementos, nos materiais que analiso, estão identificados por saberes que circulam de forma extracurricular, representando os movimentos realizados dentro do currículo de formação.

Interessada em conhecer os saberes que circulam fora dos currículos oficiais e mobilizada pela segunda pergunta que movimenta esta investigação, considero importante realizar, baseada em Foucault (2007) e em autores que se alimentam das discussões de Foucault, como Veiga-Neto e Noguera (2009), a diferenciação do que entendo por conhecimento e saber. Não tenho a intenção de esgotar essas duas palavras, nem mesmo de tentar estabelecer uma única significação. Busco nesses dois conceitos dar sentido às relações que se criam dentro dos currículos que analiso.

Entendo como conhecimento o ato de conhecer, julgar, tornar ciência, bem como de enquadrar-se numa categoria reconhecível, dar valor e atribuir um sentido para as coisas. O verbo saber “não se trata simplesmente de conhecer ou tomar conhecimento, mas de fazer escolhas, decidir, aceitar ou rejeitar, gostar ou não gostar” (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2009, p. 05). Nesse sentido, trata-se de uma capacidade que está na ordem do sujeito, que depende mais do seu julgamento do que propriamente de um objeto externo.

Comparando essas duas dimensões, o conhecimento é decifrar as relações daquilo que não é subjetivo porque desde sempre esteve no mundo. Já o saber está na ordem do sujeito, da subjetividade, no ato de apreciar, julgar e decidir o que se passa fora dele. Sendo o conhecimento uma dimensão objetiva e o saber uma dimensão subjetiva, pode-se até mesmo dizer que “a primeira [dimensão] é mais pontual, fragmentária, determinada/determinável e a segunda, mais ampla, integradora, indeterminada/indeterminável” (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2009, p. 5).

Inspirada pelos autores citados acima, entendo que os dois termos elencados não podem existir sem a presença um do outro. Mesmo que o saber não seja considerado como conhecimento científico, este último não existe sem aquele. A partir do campo arqueológico, o saber é aquilo que pode ser falado em uma prática

discursiva, especificada pelo domínio dos diferentes objetos que irão ou não adquirir um status científico. O saber também pode ser considerado o lugar onde o sujeito toma posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso. “A esse conjunto de elementos, formados de maneira regular por uma prática discursiva e indispensáveis à constituição de uma ciência, apesar de não se destinarem necessariamente a lhe dar lugar, pode-se chamar *saber*” (FOUCAULT, 2007, p. 204).

O saber é diferente dos conhecimentos que são encontrados nos livros científicos, nas teorias, etc., mas, num determinado momento, faz possível o aparecimento de uma teoria. “Assim, o saber não é o oposto à ciência ou ao conhecimento, mas, sim, é aquilo que permite a constituição da ciência e do conhecimento” (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2009, p. 7). O saber é mais amplo do que a ciência, pois existem saberes que são independentes das ciências. Não há saber sem uma prática discursiva, e toda prática se define pelo saber que forma.

No território do saber e do conhecimento, existe uma relação de dependência, pois o saber não desaparece quando se cria a ciência; ele existe e coexiste com o conhecimento. Por tal motivo, o saber é abrangente, e nele podem ser localizados textos científicos e literários; ele pode também intervir em regulamentos institucionais, decisões políticas, reflexões.

Importante destacar que, no campo arqueológico, há outra diferença entre o saber e o conhecimento que faz referência ao lugar que o sujeito ocupa em cada um deles. Conforme Veiga-Neto e Noguera (2009, p. 7):

[...] enquanto para o conhecimento o sujeito é um sujeito cognoscitivo ou cognoscente – enfim, um sujeito que conhece como resultado da sua ação frente a um objeto cognoscível –, para a Arqueologia o sujeito está assujeitado pelo saber, ou seja, sujeita-se ao saber. Não é propriamente o sujeito que, por meio da sua atividade cognoscitiva, produz o saber; ao invés disso, é o saber que produz o sujeito. Esse passa a ser entendido como uma posição a ser ocupada por um indivíduo.

A partir dessa relação, o saber cria as regras para o discurso que pronuncia o sujeito. O que se determina por sujeito é uma posição ocupada por um indivíduo que está enredado em práticas discursivas que, por se determinarem por práticas, são sempre mutáveis e contingentes. Assim, quando algo é ensinado a alguém, não são

propriamente introduzidos nem conhecimentos nem saberes que seriam externos ao sujeito. Simplesmente são criadas “as condições de possibilidade para que cada um entre na rede de práticas discursivas e não-discursivas nas quais nós mesmos já estamos mergulhados” (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2009, p. 8).

Baseada na discussão que diferencia conhecimento e saberes, no decorrer do texto, uso *conhecimento* quando me refiro àquilo que está escrito, formalizado no currículo documento, e *saberes* quando me refiro àqueles saberes que entram no currículo oficial e que se tornam oficiais à medida que a universidade os autoriza como disciplinas ACG (Atividade Complementar de Graduação), por exemplo.

O currículo, como objeto de conhecimento, sempre estará sob as tramas do verdadeiro ou falso, do contraditório ou do coerente. Já ao saber, que não se encontra materializado no currículo, não são possíveis tais determinações. Ele é um conjunto de elementos, objetos, escolhas teóricas, constituído a partir de um campo de formação discursiva.

Os surdos narrados dentro do currículo da Educação Especial nas décadas de 80 e 90 passavam por conhecimentos científicos das doenças mentais, das deficiências e das análises psicopatológicas, que diziam ser o surdo um sujeito anormal. Os elementos formados pelos conhecimentos presentes nos currículos de formação constituíam uma ciência, uma estrutura de idealidade definida, onde se desenvolveram descrições a respeito do surdo e se desdobraram teorias que pudessem falar de um surdo deficiente.

Pude encontrar nos materiais que analisei vários conhecimentos que diziam em seus títulos algo assim: “História do Deficiente Auditivo no Brasil”, “Avaliação Audiológica”, “Treinamento Auditivo”, “Constatação-Diagnóstico da Surdez”. Ali ficaram registradas características atribuídas à deficiência e à anormalidade surda. Para todas essas características elencadas, existe um tratamento adequado que possibilita promover e reeducar cada sujeito, segundo cada caso e situação.

A formação dos professores na área da Educação de Surdos, fundamentada pela Educação Especial, carrega um forte viés clínico, com enfoque na reabilitação do sujeito. Resultante disso é a ausência de outras formas de entendimento em relação aos surdos, quase sempre sancionados negativamente pelo discurso da Medicina, da Psicologia e da Biologia. Tais áreas, sempre presentes nos currículos de formação que analisei, estavam representadas por disciplinas como: “Distúrbios

Neurológicos”, “Elementos da Audiologia”, “Psicologia das Relações Humanas”, mantendo o enfoque medicalizante do surdo.

A formação, o conhecimento docente sobre os sujeitos em questão, faz da educação uma simples aplicação de técnicas dentro de uma relação clínica, visando a produzir uma apropriação discursiva de modo a delinear traços de reabilitação nos contextos pedagógicos. O professor apropria-se de diagnósticos para descrever e classificar patologicamente as deficiências dos surdos.

Examinando-se o conjunto de conhecimentos presentes nos currículos em análise neste estudo, podem ser lidos mecanismos de normalização para subjetivar os sujeitos que se desviam da ordem social. Arelados por conhecimentos que visam diagnosticar “Noções de fonologia e fonética”, “Noções da audição e da fala”, “Propagação da onda sonora”, “Qualidade fisiológica do som”, os professores tiveram acesso a entendimentos que possibilitavam desenvolver a oralização do surdo.

Com conhecimentos oriundos principalmente da Medicina, da Linguística e da Psicologia compondo o currículo de formação, os professores são mantidos do lado da ciência, do inquestionável, pautados por balizas que sustentam a condição de reabilitação dos sujeitos surdos, bem como a aproximação com a realidade dos sujeitos ouvintes.

Logo no início, fui seduzida pelas disciplinas de anatomia e de psicologia. Em ambas, a orientação teórica nos remetia a uma leitura biológica e clínica do desenvolvimento humano. Sentia-me mais valorizada quando usava um jaleco branco para as aulas, pois não era mais a professora que trabalharia com aqueles que “precisavam de ajuda” (Aluna do curso de Educação Especial da década de 90).

O currículo da formação produz o olhar dos professores no sentido de fazer entender o surdo como alguém que carrega uma falta, uma deficiência, uma anormalidade, com possibilidade de ter problemas emocionais devido à deficiência, à incapacidade de ouvir e de se comunicar com a maioria normal. Essa visão reduzida determina os surdos como uma cultura subordinada, com uma língua inferior, que busca constantemente uma aproximação dos padrões normais/ouvintes. A “educação impõe, a si mesma, o dever de fazer de cada um de nós alguém; alguém com uma identidade bem definida pelos cânones da normalidade, os

cânones que marcam aquilo que deve ser habitual, repetido, reto, em cada um de nós” (FERRE, 2001, p. 196).

Na formação de professores de surdos, a partir dos materiais analisados, são produzidos discursos que patologizam, definem e identificam os surdos como especiais, estranhos e diferentes, traçando fronteiras ao transmitir conhecimentos técnicos que aludem à incapacidade dos surdos. Desse modo, ficam definidas nos surdos características atribuídas à enfermidade e à deficiência, isto é, os surdos são considerados pelo discurso teórico e prático como um alunado com necessidades educativas especiais.

O currículo sob o enfoque da Educação Especial age sobre abordagens biomédicas e psicologizantes, que têm a função de normalizar as identidades dos surdos, bem como de normalizar o olhar dos professores sobre tais sujeitos. A formação do professor de surdos, munida com todo tipo de técnicas de diagnóstico e tratamento, produz a presença do déficit, da doença, do desnível, o que, no meu modo de ver, torna os surdos sujeitos sujeitados, submissos ao olhar normalizante dos ouvintes.

Essa abordagem na formação de professores parte de práticas centradas na exigência de soluções para o “problema” que o surdo apresenta. A presença e adequada aplicação de técnicas de diagnóstico e tratamento resultam na transformação da conduta do sujeito, adaptando o surdo ao padrão previsto pela normalidade. Essa formação dirige o olhar do professor de surdos em aspectos que visam à correção e reabilitação dos surdos, introduzindo também formas de um entendimento deficiente, como visto pelos professores participantes da pesquisa do GIPES ao caracterizarem os surdos como “sujeitos incapazes”.

O reflexo da formação pedagógica que a academia produziu/produz nos professores em formação é fruto de uma medida de correção do desvio, capaz de outorgar identidades normais aos surdos através de conhecimentos que se empenham na produção de um sujeito eficiente. Dentro do hegemônico conjunto de conhecimentos da Educação Especial, alguns sinais de outros entendimentos, às vezes rupturas com uma forma de ler e entender os sujeitos surdos e sua educação, aparecem nos currículos de formação.

São saberes que, de muitas formas, ao entrarem, acarretam no currículo alguns deslocamentos nas formas de ver os surdos – deslocamentos esses que podem gerar outras lutas e outras formas de olhar para tais sujeitos. Um exemplo

disso são aqueles professores que, mesmo formados em um currículo de enfoque oralista e clínico, conseguem defender outro modo de entendimento sobre os surdos.

Aproveito-me das discussões realizadas para falar desses saberes formados de maneira regular por uma prática discursiva e vinculados ao campo da Educação de Surdos. Esses saberes, não presentes nos currículos oficiais que analiso, mas que eventualmente se constituíram como discurso científico a partir dos objetos de que se ocupavam, das enunciações feitas e das estratégias que utilizavam, também atuam na formação dos professores.

Assim, os saberes vinculados a um discurso que dizia de um surdo cultural, de um surdo com língua própria, de um surdo produzido a partir de sua diferença, não são a soma do que se acreditava que fosse verdadeiro nos currículos da década de 80, mas sim o conjunto das singularidades, dos desvios que foram surgindo no currículo da Educação Especial. Esses saberes são o conjunto das observações, interrogações e decisões tomadas por professores que estavam enredados em discursos que diziam de um surdo ligado a concepções antropológicas de sujeito.

Essa nova forma de olhar para os surdos nos currículos de formação de professores, exercida pelos sujeitos do discurso cultural de surdez, é a soma dos modos e das posições de integrar um novo enunciado ao já dito. Os saberes traduzidos por enunciações a partir da diferença cultural do surdo definiam as possibilidades de utilização e apropriação oferecidas pelos discursos oficiais do currículo, bem como pelo “conjunto de seus pontos de articulação com outros discursos ou outras práticas que não são discursivas” (FOUCAULT, 2007, p. 204-205).

Esses saberes não presentes nos documentos que oficializam o currículo faziam parte das discussões que circulavam em outros espaços, como na escola de surdos e na comunidade surda, por exemplo. Esses saberes antropológicos e linguísticos sobre os surdos, mesmo não estando na grade oficial, integram os currículos de formação. “Há saberes que são independentes das ciências (que não são nem seu esboço histórico, nem o avesso vivido); mas não há saber nem uma prática discursiva definida, e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma” (FOUCAULT, 2007, p. 205).

A professora dizia existir uma identidade surda e que os surdos não poderiam ser vistos como DA. Dizia também que estes deveriam ir para a escola de surdos devido à necessidade de se identificarem com outros surdos (Aluna do curso de Educação Especial da década de 90).

Outras formas de olhar e entender estavam sendo colocadas em movimento fora do currículo formal, mas dentro do campo de lutas do currículo de formação. Saberes que circulavam em outros espaços estavam sendo trazidos para dentro da academia, rompendo com a estrutura que elencava os surdos como deficientes auditivos. Nesse espaço de ação entre os conhecimentos oficiais do currículo e dos saberes que se criam fora e dentro dele de forma extra-oficial, como movimento de resistência, de contraconduta, foram provocados deslocamentos da visão existente nos cursos de formação, que traduziam os surdos como sujeitos anormais.

As práticas discursivas disseminadas nos espaços onde havia circulação de saberes que procuravam outras formas de entendimento dos surdos e de sua educação desenvolveram novas relações com a ciência e com o discurso oficial do currículo. Essas pequenas entradas de diferentes concepções acabaram desfazendo “todo o encantamento com o hospital e oralização surda”, acarretando uma nova postura em relação à Educação de Surdos.

Dirigir o olhar para as concepções existentes dentro do currículo e estudar seu funcionamento para modificá-lo não é retornar aos fundamentos que o fizeram possível e o legitimaram como um conhecimento. Ao contrário, é colocá-lo novamente em questão como forma discursiva; é estudar seus objetos, tipos de enunciação, escolhas teóricas; é saber retomá-lo como prática dentro de outras práticas possíveis.

A propósito da formação, as ações vindas de professores que ministravam os cursos de formação de professores de surdos acabaram incorporando nos alunos outras formas de narrar os surdos, fazendo com que eles continuassem produzindo novas práticas discursivas nos espaços em que circulavam e firmando novos saberes que até hoje estão em discussão. Esses saberes, representados pela “Língua de Sinais”, “Bilinguismo”, “Ensino da língua portuguesa”, “Desenvolvimento linguístico e educação de surdos”, traziam, desde a década de 80, vestígios de outros entendimentos na Educação de Surdos. Esses conhecimentos, presentes hoje nos currículos da formação de professores de surdos, procuram considerar tais

sujeitos a partir do campo das discussões étnicas culturais, focalizando o surdo como um ser de sua própria educação.

Porém, esses conhecimentos, mesmo circulando no espaço acadêmico e em diferentes espaços de formação, ainda não se configuram como “principais” autores do currículo. A formação dos professores de surdos continua muito enraizada na concepção de deficiência. O que vejo circular nos currículos que analiso são pequenas entradas numa visão antropológica de surdo, muito conectadas ao campo da reabilitação, que visa a corrigir o surdo.

Era interessante observar nesses cursos como aqueles conteúdos que abordavam a diferença surda, a língua de sinais e a identidade surda ainda eram marginais no final da década de 90. Às vezes, em um curso inteiro da capacitação, as alunas tinham duas ou três disciplinas (de poucas horas) para aprenderem sobre os surdos. O restante do currículo se voltava para mostrar a deficiência, a correção dos surdos. (Professora de curso de capacitação na década de 90).

Os saberes que circulavam fora do currículo de formação e que discutiam o surdo a partir de sua cultura, de sua língua e identidade aos poucos foram sendo incorporados nos currículos como conhecimentos legítimos da Educação de Surdos. Porém, os surdos, mesmo tendo conquistado um lugar de referência, um lugar onde podem proclamar uma identidade dentro de um espaço forte, continuam reconhecidos dentro do currículo da Educação Especial.

Esse campo, que engloba conhecimentos que visam a práticas de correção e reabilitação dos sujeitos, mantém os surdos dentro de uma lógica que reconhece sua diferença como falta, como uma anormalidade. Os sujeitos alvos dessa educação são descritos e classificados pelo déficit que apresentam, pelas diferenças individuais que caracterizam os surdos como sujeitos “especiais”, classificando-os nos distintos contextos educativos.

As práticas discursivas da Educação Especial até hoje têm produzido o surdo como um sujeito anormal, e sobre ele é exercido um poder disciplinar que tem em seu efeito um poder de normalização. Ancorados por saberes da Medicina, da Psicologia e da Educação Especial, os currículos colocam em movimento estratégias disciplinares capazes de configurar sobre os sujeitos surdos práticas que traçam aqueles que estão de acordo com a normalidade e aqueles que não estão.

Embora o currículo da formação de professores para atuar com surdos tenha um enfoque antropológico, ele continua sendo construído sob a nomenclatura e

saberes que caracterizam a Educação Especial. Que implicações tal ancoragem na Educação Especial traz para a Educação de Surdos? Penso que só é possível colocar os surdos sob o enfoque cultural quando deslocamos nosso olhar deficiente sobre tais sujeitos. Nas palavras de Guedes (2010, p. 110),

Só é possível colocar os surdos em uma esfera cultural, se o retirarmos da esfera clínico-terapêutica e assistencialista que há séculos os tem vinculado à deficiência, para olharmos para esses sujeitos de um outro lugar, para que eles possam ser significados de outras formas, com base em outros atravessamentos discursivos.

Trazer apenas para o currículo de formação disciplinas que abordem a língua de sinais e o bilinguismo e disciplinas que visam a abordar o surdo a partir de sua diferença, por si só, não gera mudanças nas formas de os professores conceberem os surdos vinculados ao campo da Educação Especial. Os surdos continuarão sendo produzidos com base em discursos clínico-terapêuticos se a formação permanecer tomando como objeto de avaliação e tratamento as sintomatologias e os possíveis distúrbios de tais sujeitos. Faz-se fundamental, na formação de professores de surdos, possibilidades de estabelecer novas relações com os surdos e sua educação, que não apenas as clínicas e terapêuticas, para que os professores possam se colocar nessa relação de outras formas, não visando somente à detecção de sintomas e patologias, mas ao desenvolvimento de um surdo cultural.

Nos currículos em estudo, os elementos que apontam para a necessidade de ensinar os professores a avaliar os surdos e a torná-los alvos de mecanismos de correção são o ponto central que mantém os surdos vinculados aos processos de reabilitação. A ênfase dada a procedimentos de comparação e descrição coloca em funcionamento a normalização desses sujeitos, baseada no uso de instrumentos inspirados na Medicina, dando início ao processo de correção do desvio da normalidade.

Esses discursos que fazem parte dos currículos de formação de professores de surdos e que percorrem os limiares do que vem sendo instituído como normal e anormal são alvo do próximo capítulo, onde realizo a análise de meus materiais de pesquisa, mostrando o quanto a surdez, dentro do currículo da Educação Especial, é marcada pelo viés clínico e deficiente de sujeito.

PARTE III

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRODUÇÃO DO (A)NORMAL SURDO

3 CURRÍCULO DE FORMAÇÃO: DA PRODUÇÃO DA ANORMALIDADE A PROCESSOS DE NORMALIZAÇÃO

Ao olhar para a Educação de Surdos no RS, mais especificamente, ao olhar, descrever e problematizar os currículos dos cursos de formação de professores para surdos ofertados no Estado desde os anos 80 até os anos 2000 e 2004, busco conhecer as ferramentas curriculares oferecidas aos professores em formação para que estes olhassem os sujeitos surdos e os posicionassem na escola como sujeitos da educação.

Ao fazer esse exercício, pude perceber que a diferença cultural surda, assumida hoje pela comunidade surda, por muitos pesquisadores e pelas escolas especiais para surdos, nem sempre esteve presente na formação de professores. Um forte viés clínico e reabilitador determinou práticas pedagógicas escolares e a formação de professores, conduzindo os futuros profissionais a verem os surdos como deficientes auditivos.

Poucos foram os professores formados pelos currículos em análise neste trabalho que romperam com a visão clínica da surdez para passarem a olhar os surdos pela centralidade da cultura, uma formação que ganha expressão nos anos 2000. Ao ler, reler e agrupar disciplinas dos currículos já explicitados, impressiona o número de horas destinadas ao ensino da surdez a partir do recorte da saúde. *Deficiente auditivo, aluno problema, hipoacúsicos*, entre outros nomes, foram usados para conceituar os alunos surdos da Educação Especial.

Para os currículos dos cursos de graduação ofertados pela UFSM, bem como para os currículos de capacitação ofertados pela Secretaria de Educação do Estado, em parceria com algumas universidades, os sujeitos surdos ora eram tidos como deficientes, ora todos como surdos, ora como diferentes, etc. Entre as muitas formas de nomear presentes nos currículos, ficam evidentes os distintos jogos de saber-poder – jogos esses materializados nas verdades sobre os surdos que circulam nos currículos.

Pela frequência com que os surdos eram nomeados como deficientes, percebi que (a)normalidade era um dos conceitos recorrentes em meus materiais, exigindo a sua problematização neste trabalho.

Para problematizar os conceitos de normal, anormal e (a)normalidade, recorrentes nos currículos apresentados na primeira parte desta pesquisa, foi preciso olhar para as verdades que constituíam tais currículos, bem como ficar atenta aos campos de saberes que constituem a Educação Especial para surdos. Muitos foram os saberes que marcaram a formação de professores para surdos, mas a forte presença nos currículos, tanto de graduação quanto de capacitação de professores, de conhecimentos advindos da Psicologia, da Medicina, da Biologia e da Psiquiatria pode indicar que os sujeitos atendidos pela Educação Especial são atravessados por anomalias genéticas, doenças, síndromes, neuroses, psicoses, deficiências sensoriais, entre outras.

A ênfase em conhecimentos que orientam futuros professores a olhar para um indivíduo a corrigir e/ou anormal, na maior parte dos currículos, sobrepõe-se aos conhecimentos que apresentam os surdos por um viés cultural, linguístico, antropológico e político. Oficialmente, poucos são os conhecimentos sistematizados no currículo oficial que poderiam mostrar outras formas de olhar para a surdez e os surdos que não pelo viés pedagógico-reabilitador, típico do que Varela (1996) denominou de *pedagogia corretiva*.

Diante da imposição do entendimento de uma anormalidade nos sujeitos surdos, torna-se fundamental rever o conceito de anormal. Tal conceito foi bastante trabalhado por Foucault (2001), Ewald (2000) e Canguilhem (2002), sendo que outros estudiosos se utilizam destes autores para pensar questões educacionais. Michel Foucault (2001), ao descrever acontecimentos que marcaram a emergência do anormal, menciona que este teria sido construído a partir da emergência de três figuras: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista.

O aparecimento do monstro humano, a partir do século XVIII, está inscrito na lei, no domínio jurídico-biológico. “O monstro vem a ser a forma desenvolvida pela natureza de todas as pequenas irregularidades possíveis, sendo o grande modelo de todas as pequenas discrepâncias da nossa natureza biológica” (SCHEID, 2007, p. 81). Em seu sentido mais amplo, o monstro abrange tanto as leis da sociedade quanto as leis da natureza. A configuração do monstro vai estar presente também nas técnicas médicas do século XIX, que se ocuparão do estudo da anomalia, o que potencializa o anormal como um monstro empalidecido (Scheid, 2007).

O monstro humano, considerado um fenômeno raro, foi explicado biologicamente pela combinação do homem com outras espécies. Ao mesmo tempo

em que é evidenciado e classificado na existência humana, ele é uma espécie de fusão entre o homem e o animal, ou uma mistura de dois sexos. Essa dupla infração levou o poder jurídico a indagar sobre a existência do monstro humano, das individualidades duplas, como, por exemplo, dos irmãos siameses.

Descobrir a monstruosidade que existe nos pequenos desvios, irregularidades e anomalias é uma questão que se instala ao longo do século XIX. Foucault (2001) argumenta que o monstro é o modelo do princípio da inteligibilidade, sendo “precisamente uma propriedade do monstro afirmar-se como monstro, explicar em si mesmo todos os desvios que podem derivar dele, mas ser em si mesmo ininteligível” (FOUCAULT, 2001, p. 71). A inteligibilidade é, portanto, o princípio da explicação de si mesmo que circula em torno das análises da anomalia.

O indivíduo a ser corrigido é produzido no contexto familiar e nas instituições próximas a ele. Figura mais recente do que o monstro humano, o indivíduo a corrigir tem proximidade com a regra e com as técnicas disciplinares. O indivíduo a corrigir, se comparado ao monstro humano, é um elemento que aparece com mais frequência, sendo, por isso, mais difícil de ser determinado.

Com vistas à normalização no final do século XVIII e XIX, surgem diferentes instituições de adestramento, tais como os hospitais, as prisões, os manicômios, etc., na tentativa de corrigir o indivíduo que falhava no investimento familiar e nos procedimentos de reabilitação. Essas instituições surgiram com o propósito de isolar a sociedade dos indesejáveis e de ser modelo de diversas práticas de correção que posteriormente foram postas em ação. Técnicas de correção e reabilitação foram utilizadas nessas instituições a fim de reparar os anormais. Mesmo diante do grande esforço para corrigir os incorrigíveis, as instituições fracassaram. “O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível” (FOUCAULT, 2001, p. 73).

O indivíduo incorrigível requer certo número de intervenções, como técnicas de correção e de reeducação sobre si. No entorno desse indivíduo, é colocada em movimento uma espécie de incorrigibilidade e corrigibilidade, o que, no século XIX, é encontrado no sujeito anormal. O indivíduo a corrigir, considerado o ancestral do anormal, vai desencadear o processo de produção de aparelhos de correção, que visam à reeducação dos indivíduos. Esses procedimentos de correção, adestramento e comportamento do corpo geraram o problema daqueles que

escapam da normatividade, que não está mais na soberania da lei, mas localizada dentro da normação disciplinar, da regra disciplinar: a norma.

A figura do onanista engendra o aparecimento do corpo sexual, desencadeando quase todos os males possíveis vinculados a doenças corporais – “não haverá na patologia de fins do século XVIII praticamente nenhuma doença que, de uma maneira ou outra, não decorra dessa etiologia, isto é, da etiologia sexual” (FOUCAULT, 2001, p. 75). No final do século XVIII, as doenças identificadas foram sendo relacionadas pela ordem da prática sexual, à qual a área médica vinculava as doenças corporais como o princípio da singularidade patológica.

Essa figura impensada nos séculos precedentes constitui-se uma figura nova, e seu campo de aparição é a família. Seu espaço de referência é o quarto, a cama, o corpo, tendo vigilância constante dos pais, de irmãos e de saberes médicos sobre os indivíduos e seus corpos. O onanista não é um indivíduo excepcional, como o monstro humano, nem tão frequente, como o indivíduo a corrigir.

A prática da masturbação foi vista, no final do século XVIII, como um dos piores desvios e deformidades do corpo e uma das maiores monstruosidades de comportamento. As instituições de correção foram dedicando mais atenção à masturbação como sendo algo próprio do incorrigível.

Os saberes que englobam essas três figuras constituíram a anomalia dos anormais. Segundo Guedes (2010, p. 63), “o anormal será constituído no viés dessa inter-relação, com marcas de monstruosidade, um caráter de incorrigibilidade e um segredo (compartilhado) inerente à sexualidade”. Essas três figuras, separadas até o final do século XVIII e início do século XIX, sobrepõem-se daí em diante, configurando aquilo que chamamos de anormalidade. “É uma tecnologia da anomalia humana formar-se-á quando for estabelecida uma rede singular de saber e poder que reunirá essas três figuras, uma rede de saber e poder que as investirá segundo o mesmo sistema de regularidades” (FONSECA, 2002, p. 250).

Dessa forma, o anormal foi se configurando a partir da relação/comparação com o normal, tendo como referência a norma, que “atribui os meios de correção que não são exatamente os meios de punição, mas meios de transformação dos indivíduos, toda uma tecnologia do comportamento do ser humano que está ligada a eles” (REVEL, 2005, p. 66).

As discussões acerca da normalidade e da noção de norma aparecem entre os séculos XVII e XVIII. Foucault (2001) mostra que, durante esse período, foram

inventadas as instituições, as prisões e a própria família Moderna como forma de operar com as técnicas de normalização. Essas técnicas podem ser encontradas tanto na sociedade disciplinar quanto na sociedade de seguridade, porém estas as tratam de maneira diferente. Para este estudo, me ocuparei somente com a discussão da sociedade disciplinar, pois encontrei nela as ferramentas de norma, normação/normalização que vejo operar nos currículos de formação em análise.

Em seu curso “Segurança, Território, População”, ministrado no Collège de France entre os anos 1977 e 1978, Michel Foucault (2008, p. 75) deixa claro que “o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma”. Na Sociedade Disciplinar, parte-se da norma para apontar quem é normal e anormal. Segundo Foucault (2008), a característica primeira da norma em relação ao normal é de que a normalização¹ disciplinar parta da norma à demarcação do normal e anormal, bem como do que acontece nas técnicas disciplinares. Isso sugere, por conseguinte, muito mais o uso da palavra *normação* do que *normalização*. Nesse sentido, é preferível dizer que, na sociedade disciplinar, não existem técnicas de normalização, mas sim técnicas de normação, cujo objetivo é trazer os considerados anormais para perto da zona estabelecida de “normalidade”.

Segundo Ewald (2000, p. 83), “o importante na idéia de sociedade disciplinar é a idéia de sociedade: as disciplinas fazem a sociedade; criam uma espécie de linguagem comum entre todo o gênero de instituições; tornam-nas traduzíveis umas nas outras”. No entanto, essas disciplinas fazem uso de uma mesma tecnologia com base na norma. Esta, articulada às instituições disciplinares, produz saberes, homogeneizando o espaço social.

O foco estabelecido na sociedade disciplinar está centrado no indivíduo, na lógica da individualização, pois a disciplina, ao fabricar os indivíduos, utiliza técnicas de poder que os toma como objetos de conhecimento. Nesse exercício, a norma é a unidade que opera dentro das individualidades. “A norma é a referência que se institui a partir do momento em que o grupo é objetivado sob a forma do indivíduo” (EWALD, 2000, p. 84). A norma está relacionada à sua integração em todos os espaços normativos, ou seja, independentemente da diferença existente, nada pode ficar no exterior da norma, tudo está dentro dela.

¹ A normalização aqui se trata da correção do indivíduo, da prática que divide o normal e o anormal a partir da norma.

O conceito de norma aparece ligado ao conceito de média. A referência da norma não está naquilo “que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio-termo” (CANGUILHEM, 2002, p. 95). Trata-se de um princípio estatístico que serve para apreciar o “que é conforme a regra, regular” (CANGUILHEM, 2002, p. 95), assumindo um caráter de valorização, um jogo de comparações entre o normal e o anormal. Nesse sentido, o normal pode ser entendido como aquele que está na média e que se faz presente em uma determinada espécie.

Conforme Canguilhem (2002), o ser vivo normal é aquele que é constituído em conformidade com as normas. Para o autor, considerar os desvios como anormalidades é produto de uma estatística, ou seja, resultado de cálculos e médias. “Nesse caso, ainda, a norma não se deduz da média, mas se traduz na média” (CANGUILHEM, 2002, p. 127).

Essa média à qual o autor se refere seria uma espécie de equilíbrio instável de normas e formas de vida que se enfrentam momentaneamente, permitindo que a população seja medida, ordenada e classificada a partir do cálculo estatístico. Nessa combinação de cálculos e estatísticas, é estabelecida a diferença entre aquele que é normal e aquele que se desvia, configurando os limites entre aqueles que se aproximam da média e aqueles que se afastam dela.

O que fazem a média e a estatística, numa versão moderna, é estabelecer a norma, uma regra de juízo na qual os indivíduos são objetivados a partir de uma referência dentro do grupo a qual pertencem. Nesse deslocamento, tanto o normal quanto o anormal estão na norma e são constituídos por ela, ocupando um determinado lugar dentro da zona de normalidade estabelecida a partir de uma medida comum. Entendo que os indivíduos a corrigir, conhecidos e nomeados por suas especificidades, são encaminhados para espaços que visam à sua normação/normalização.

Nessas condições, o controle sobre o corpo é posto em movimento com vistas a uma manipulação que molda/cria um corpo mais obediente e dócil. O empenho para desenvolver tal processo está articulado ao poder disciplinar, que aponta um conjunto de técnicas e táticas que abrem uma nova forma de tornar os corpos mais produtivos e úteis. Essas disciplinas engendram movimentos que fabricam corpos objetivados (saberes sobre eles) que são utilizados na própria constituição desses corpos, formando, assim, formas de ser e viver.

Compreender a constituição do surdo a partir de processos disciplinares significa mostrar o interesse pela produção de um corpo saudável, de um corpo produtivo ao campo da medicina, que exerce o poder e se debruça sobre estratégias para formar um corpo forte e dócil, capaz de desenvolver funções produtivas na sociedade.

Os surdos, vistos dentro dessa lógica, foram sendo postos no patamar da deficiência por não carregarem em seu corpo os elementos da audição e da fala, essenciais dentro de uma cultura audista². As técnicas de normação/normalização dos surdos presentes nos currículos da década de 80 e 90 estão ancoradas em conhecimentos que fornecem elementos para identificar anormalidades pedagógicas relacionadas à surdez.

Identificar a anomalia pelo reconhecimento biológico das causas genéticas que podem ter gerado a surdez e conhecer o ouvido (sua estrutura interna) para saber seu funcionamento normal eram partes de um conjunto maior de saberes futuros do professor de surdos. Essa identificação corresponde aos procedimentos de avaliação e diagnóstico das deficiências como possibilidade de determinar lugares na zona de normalidade, construídos pelas engrenagens dos mecanismos de normalização.

Todo esse “lastro” de conhecimentos constituía a estrutura sobre a qual a pedagogia corretiva foi construída, ensinando aos professores como olhar para os alunos, trabalhar com eles na escola ou em atendimento individualizado e descrever, para eles próprios, seus familiares e outros especialistas da saúde presentes na vida surda, seus comportamentos, aprendizagens e condições de vida social e individual. Todo um aparato técnico é colocado à disposição da Educação Especial para que ela possa realizar o processo de normação/normalização do indivíduo. Considerados perigosos para si e para o outro, os sujeitos da Educação Especial, na visão do currículo, necessitavam ser tratados.

Nessa operação, a Educação Especial, fortemente marcada pelo saber médico, psicológico e biológico, precisa dar conta do educar e cuidar, bem como do corrigir e tratar o corpo que se enuncia como deficiente. Assim, a normação/normalização dos surdos é posta em ação ao serem usadas formas para

² O audismo marca a normalidade do ouvir. Diferentemente do ouvintismo (que se aloja e responsabiliza o que ouve pelo que foi feito aos surdos), o audismo refere-se a uma forma de estar no mundo pautado pela norma do ouvir.

diagnosticar a surdez e tratar o indivíduo que a possui como alguém que necessita ser corrigido para se parecer o mais possível com aquele normal ouvinte.

Pedagogicamente, dentro de uma concepção clínico-terapêutica de olhar para os sujeitos surdos, os professores em formação eram conduzidos não só a conhecer a anatomia do corpo, como também a dominar técnicas vocais, respiratórias e de treinamento orofaciais para ensinar o português aos alunos.

As disciplinas nos currículos constroem o anormal, seguidas por elementos de reeducação e reabilitação da surdez, entendida como uma perda, uma falta no corpo surdo. Nesse entendimento, a condição de ouvir é representada como norma, como possibilidade de normalidade, pois os conteúdos mostram que as estratégias de recuperação surda são postas em ação para reafirmar que o saber ouvir e falar está nas características de ser normal.

A atenção está voltada para as diferenças individuais, dentre as quais, estão em jogo as classificações de quem é anormal e quem é normal. Nessa trama, a comparação dos sujeitos leva à sua classificação, recuperação e normatização/normatização. O surdo, na medida em que é comparado com o ouvinte, passa por um processo de individualização, ficando visíveis os desvios e as diferenças que o distinguem dos demais.

Diante disso, são estabelecidas estratégias de normatização/normatização que têm a função de corrigir os desvios elencados. Na constituição dos documentos que analiso a partir do próximo subtítulo, operações de correção são recorrentes através de exercícios de treinamento de fala e de audição, bem como repetições que estimulam tais práticas, formando um conjunto de exercícios pautados na normatização/normatização do surdo e reforçando sua anormalidade perante os ditos normais.

A pessoa que deverá ser corrigida apresenta-se nesse caráter na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todas as inversões conhecidas e familiares de domesticação mediante as quais se tentou corrigi-lo (LUNARDI, 2003, p. 115).

A definição do sujeito a corrigir sugere, para muitos que não conseguem ser corrigidos, a incorrigibilidade. O desvio e a diferença são cercados por mecanismos que visam à aproximação dos ditos normais. O desviante será sempre visto como

um anormal, porém as técnicas são utilizadas para que sua anomalia possa ser amenizada e, nesse sentido, para que construa traços próximos e semelhantes dos considerados “saudáveis”.

O surdo, sempre focalizado sob os olhares vigilantes da Medicina e da Psicologia, tem consolidado o conjunto de estratégias colocadas em movimento na intenção de controlar a anormalidade. Tais estratégias objetivam fixar normas e medidas de correção aos que apresentam desorganização à vida social, o que permite que a deficiência seja “reduzida” ou minimizada.

As práticas da normalização são construídas por técnicas normativas, voltadas ao desenvolvimento do surdo. Constituem um modelo de controle e correção, produzindo determinados sujeitos normalizados e disciplinados, caracterizando o espaço no qual são visualizados e colocados em movimento.

Construída em paralelo com a normalidade ouvinte, a surdez determinada como deficiência vem sendo posta como resultado de uma medida que a torna descritível, analisável, classificável e padronizável no entrecruzamento de diagnósticos, prognósticos e pedagogias corretivas (GUEDES, 2010, p. 66).

Esses processos de sujeição produzem sujeitos como objetos que descrevem a deficiência e a incapacidade dos surdos, implicando práticas clínicas vistas no currículo de formação. Isso me possibilita afirmar que pedagogias corretivas atuam nos sujeitos surdos e naqueles que trabalham com eles.

Ocupar o lugar da deficiência, do diferente, do anormal, é estar sob um processo de disciplinamento constante, em permanente condição de vir a ser, mesmo sendo uma cópia imperfeita do que se entende por normal (Guedes, 2010). As características presentes nos currículos apontam para um surdo pautado como deficiente. Os conteúdos apresentam práticas corretivas, marcando os processos de normalização pelos quais o surdo tem passado, com vistas ao surgimento de um sujeito que permaneça o mais normal possível dentro de sua diferença.

Essas considerações sobre o normal, anormal e normação/normalização foram necessárias para a compreensão daquilo que quero apresentar no próximo subtítulo, referente à análise dos materiais de pesquisa. Mostro como os conhecimentos que compõem os currículos de formação de professores de surdos

estão aliados a discursos que dizem de um sujeito patológico, carregado por disciplinas médicas, psicológicas e biológicas, que têm na Educação Especial um terreno fértil de produção.

Porém, dentro dos currículos voltados para uma formação corretiva do sujeito surdo, vejo circular também saberes que visam a significar os surdos fora do patamar da deficiência. Ancorados por práticas discursivas que identificam os surdos como sujeitos culturais, os professores que ministravam os cursos que analiso foram, em pequenas ações, introduzindo novas formas de olhar para a Educação de Surdos. Assim, tento mostrar, além do caráter deficiente, essas pequenas inserções que foram modificando o olhar dos professores frente ao currículo, minado por questões clínicas de surdez.

3.1 OS CURRÍCULOS DE GRADUAÇÃO DE 1984 A 2004: DA VISÃO OUVINTISTA/AUDIOLÓGICA À CENTRALIDADE DA CULTURA

Tenho o objetivo de mostrar neste subtítulo o movimento de análise sobre o material de pesquisa que compõe a dissertação. Destaco novamente que o material é formado por dois currículos de cursos de graduação em Educação Especial oferecidos pela UFSM nos anos de 1984 a 2004, dois currículos de cursos de capacitação de professores ministrados na década de 90 e oferecidos por entidades como FADERS, CORDE, Secretarias e Prefeituras e um currículo de capacitação/especialização de professores construído pelo NUPPES e ministrado em 2002 a 2004.

O currículo construído pelo NUPPES está fortemente marcado por uma concepção cultural de educação. O Núcleo deu ao curso o entendimento que possuía sobre os surdos, a surdez e a educação, ou seja, o dos estudos culturais de vertente pós-estruturalista. Ancorado em tal entendimento e sendo construído com representantes surdos, o currículo do NUPPES apresentou-se como distinto de outros processos.

Embora o currículo do NUPPES mostre ou materialize um entendimento cultural e antropológico da surdez e da comunidade surda, é possível afirmar que, nos currículos de graduação da UFSM, já era possível perceber diferentes

disciplinas oferecidas em modalidade ACG que apresentavam outras concepções de surdez que não aquelas pautadas em uma visão clínico-terapêutica. É possível dizer, e tentarei mostrar em minhas análises, que, principalmente na UFSM, já existiam condições de possibilidade para que uma visão cultural da surdez se estabelecesse primeiramente na academia no sul do país.

Após o primeiro currículo construído pelo NUPPES, no final da década de 90, parcerias entre o Núcleo, FADERS e Secretarias do Estado do RS foram feitas para que cursos de capacitação fossem oferecidos aos professores do Estado. Talvez esse tenha sido um dos maiores movimentos de formação de professores para surdos encaminhados pelo NUPPES.

Mesmo apontando o currículo do NUPPES e seus desdobramentos, feitos pela Secretaria de Educação e por outras universidades que passariam a usá-lo como referente, como sendo uma virada nas formas de compreender a Educação de Surdos no RS, não me deterei em analisar tais currículos. Destaco que me ocuparei dos currículos que antecederam o do NUPPES. Por que escolher analisar os currículos de formação de professores oferecidos nos últimos anos desde a década de 80 em nosso Estado? Porque parto da hipótese de que os professores que hoje atuam com alunos surdos, principalmente em escolas de surdos ou em escolas regulares com classe especial para surdos, passaram por esses currículos.

Sendo assim, olhar e problematizar tais currículos permitirá entender parte das respostas dadas por professores que trabalham com surdos à pesquisa realizada pelo GIPES no RS. Permitirá compreender, também, a situação observada nas escolas em que o GIPES realizou sua pesquisa, de heterogeneidade de práticas pedagógicas e de domínio da língua de sinais por parte dos professores.

Penso que seria interessante pontuar neste momento que os professores que responderam os questionários do GIPES não mencionaram a participação nas formações dos currículos que selecionei para realizar a parte analítica desta dissertação. Não tenho conhecimento dos cursos que formaram os professores de surdos, mas tenho como hipótese que, em algum momento, os professores tenham realizado um dos cursos que analiso, pois são currículos oferecidos em diferentes regiões do Estado e específicos para a área da surdez. Tendo apresentado as coordenadas iniciais que mobilizam esta pesquisa, passo a desenvolver um exercício de análise sobre os currículos.

Início com o currículo do curso de Educação Especial com habilitação em Deficientes da Audiocomunicação da UFSM, oferecido em 1984. O currículo do curso especificado visava a formar professores na Educação Especial com ênfase na educação de Deficientes Mentais e na educação de Deficientes da Audiocomunicação, instrumentalizando-os para atuarem em escolas e classes especiais, em serviços de atendimento e nas áreas de ensino e de avaliação. Tal currículo era composto por disciplinas clínicas, psicológicas, pedagógicas e de conhecimentos que compunham o campo da Educação Especial, dando enfoque ao surdo como deficiente auditivo, produzindo conhecimentos que tinham a função de correção ou normalização dos sujeitos. Partindo-se de diagnósticos que detectavam a surdez, o sujeito surdo era definido pela perda auditiva que possuía e, decorrente desta, pela falta de fala.

Fala e pensamento são entendidos, corriqueiramente, como sendo um determinante do outro. Portanto, todos aqueles que, por razões diversas, não conseguiam expressar seus pensamentos oralmente ou através de uma escrita fluente eram tidos como “deficientes mentais”, “incapazes de pensamento”, “incapazes de expressão”, etc.

A relação estabelecida entre surdez e deficiência mental torna-se evidente no currículo em questão desde sua proposta. O curso de graduação ofertado pela UFSM chamava-se “Educação Especial, habilitação em Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação”. Mesmo entendendo-se que se tratava de duas habilitações – Deficientes Mentais e Deficientes da Audiocomunicação –, muitas disciplinas que compunham o currículo eram as mesmas para ambos os cursos. Por exemplo, as disciplinas comuns eram as psicologias, filosofias, teorias da educação, sociologias e história da educação.

Se comparada a carga horária das disciplinas em que os graduandos estudavam conteúdos de base clínica, psicológica e terapêutica com a carga horária das disciplinas em que estudavam conteúdos específicos da cultura surda e que mostravam o sujeito surdo como pertencente a um grupo específico, é possível visualizar a tendência curricular do curso.

No quadro abaixo, exemplifico disciplinas vinculadas ao estudo do corpo, ao atendimento e às características dos diferentes tipos de deficiência. O currículo aborda conhecimentos que identificam a constituição e o funcionamento de sistemas orgânicos, conhecimentos estes reconhecidos como fundamentais para o

desenvolvimento físico e mental e necessários à aprendizagem em condições definidas a priori como normais.

Morfofisiologia dos Sistemas – 60h Neoropsicologia – 45h Introdução ao Estudo do Excepcional – 60h	
Ementa da disciplina de Morfofisiologia dos Sistemas: Introdução ao estudo da anatomia. Sistemas orgânicos: sistemas esquelético, muscular e articular, circulatório, respiratório, digestivo, urogenital, endócrino e tegumentar. Sistema nervoso: central, periférico e autônomo. Visão e audição.	Alguns conteúdos programados Divisão da anatomia. Nomenclatura anatômica. Embriologia do sistema nervoso. Constituição da visão e audição. Funcionamento da visão e audição.
Ementa da disciplina de Neoropsicologia: Bases anátomo-fisiológicas. Integração das funções superiores do sistema nervoso central. Maturação e desenvolvimento do sistema nervoso central. Atividade bioelétrica do sistema nervoso central. Bases neurológicas da consciência e da conduta. Conceito de medicina psicossomática.	Alguns conteúdos programados Organização do sistema nervoso central; linguagem: conceituação; centros; aquisição e patologia; as bases neuro-fisiológicas do instinto; ondas cerebrais e epilepsias: aspectos psicológicos nas epilepsias.
Ementa da disciplina de Introdução ao Estudo do Excepcional Aspectos básicos de excepcionalidade. A excepcionalidade na área intelectual. A excepcionalidade na área sensorial. A excepcionalidade na área motora e da fala. A excepcionalidade na área sócio-emocional. A Educação Especial no Brasil.	Alguns conteúdos programados Concepções sobre a excepcionalidade; Áreas do desvio; Deficientes mentais treináveis; Deficientes auditivos; Deficientes da fala; Distúrbios emocionais.

Quadro 6: (C1 – 1984) Disciplinas do 1º, 2º e 3º Semestres do Currículo de Graduação

Fonte: Elaborado pela Autora

As disciplinas elencadas acima e as ementas configuram coordenadas ligadas a um tipo de visão clínica de sujeito, com vistas a conhecer e reconhecer os sintomas do corpo – e aqui chamo a atenção à audição – para diagnosticar os motivos do distúrbio ou deficiência, de forma a interferir nas atitudes do sujeito, visando a minimizá-las no que trazem de prejuízo ao comportamento. Nesse mesmo âmbito, questões de anatomia, desenvolvimento do sistema nervoso, bases neurológicas da consciência e da conduta fazem parte dos conteúdos ensinados ao professor da Educação Especial.

Os conhecimentos selecionados no Quadro 6 abordam o enfoque clínico-terapêutico que era dado nos currículos de formação, trazendo ressonâncias de discursos médicos e produzindo professores aptos a trabalhar com o “deficiente auditivo” e a minimizar os efeitos dessa deficiência. Dentro desse contexto, a

deficiência auditiva era considerada como uma doença incapacitante, e a busca por recursos técnicos ocorria com o intuito de reduzir seu principal foco: a falta de audição.

A área da Medicina colocava em execução seus conhecimentos referentes ao corpo, à cura de moléstias e à reabilitação dos indivíduos que não correspondiam aos padrões de normalidade, resultando na medicalização da Educação de Surdos. Como consequência, criou-se um baixo círculo de expectativas em relação aos surdos, ou seja, os professores em formação já partiam do princípio de que os surdos possuíam limites naturais.

Os surdos, significados dessa forma no espaço da formação, são mantidos na condição de deficiência, instituídas dentro de um universo patológico que os posiciona de diversas maneiras, demarcando as lentes pelas quais são ensinados a olhar para si próprios, produzindo processos de posicionamento dentro da Educação Especial. Os discursos dessa área de conhecimento estão vinculados a práticas normalizadoras que reivindicam formas regulares de curar e readaptar. Essas práticas ocupam-se em produzir corpos a partir de uma rede de conhecimentos e poderes que movimentam os sujeitos e operam sobre eles num padrão de normalidade e disciplinamento. Com o acento nas práticas de reeducação, a Educação Especial coloca em movimento saberes e conhecimentos que visam a conduzir todos aqueles sujeitos que não se inscrevem no discurso “normal de ser”.

Como a ação de educar consiste num processo seletivo, definir conteúdos que dão suporte ao mínimo saber sobre determinada área propõe ressaltar, hierarquizar e ao mesmo tempo excluir certas práticas culturais. Decidir conteúdos que precisam dar conta da formação do educador especial dentro da habilitação da audiocomunicação exige uma operação de seleção, pois as restrições presentes dentro do próprio currículo, como o tempo e o interesse, guiam os conhecimentos que nele são articulados.

Essas restrições, juntamente com os conteúdos selecionados, implicam questões de poder, instituídas a partir de circunstâncias sociais, políticas e históricas existentes na sociedade. Quem está autorizado a definir os conhecimentos que compõem o currículo da Educação Especial parecem ser os especialistas da Saúde. A saúde e a psicologia é que determinam, no currículo de 1984, os conhecimentos que os professores devem ter para trabalhar com seus alunos.

As tensões geradas pelos conhecimentos envolvidos na formação do professor eram “oriundas” de disciplinas (poucas, se comparadas com as de base clínica e psicológica) do campo da educação. As disciplinas da educação dependiam dos professores que ministravam discussões acerca da capacidade surda de aprender na escola e em qual língua tal aprendizado poderia acontecer.

Discussões, embora modestas, já apareciam nos conteúdos curriculares sobre diferentes teorias ou filosofias de Educação de Surdos. Três eram as filosofias trabalhadas: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Além das questões vinculadas ao ensino e à aprendizagem do aluno Deficiente Auditivo (DA) e suas implicações na aquisição da linguagem oral e escrita, o currículo desenvolvia questões ligadas à legislação da Educação Especial, aos princípios de normalização e à integração do DA, focalizando estratégias de atendimento ao deficiente da audiocomunicação.

No currículo da UFSM, os surdos eram vistos como sujeitos deficientes – visão que era incorporada ao currículo de formação. Tal visão aparece caracterizando relações entre comunicação oral e deficiência auditiva, focalizando o ato de ler do deficiente da audiocomunicação.

Avaliação Educacional do DA I – 75h Métodos e Processos de Alfabetização I – 60h Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no C.A. A – 75h.	
Ementa da disciplina de Avaliação Educacional do DA I Comunicação oral e deficiências da audição. Desenvolvimento da linguagem normal. Desenvolvimento da comunicação simbólica do Deficiente da Audiocomunicação. Avaliação do desenvolvimento da comunicação do Deficiente da Audiocomunicação. Avaliação do desenvolvimento da linguagem do Deficiente da Audiocomunicação segundo diversos fatores.	Alguns conteúdos programados Importância da audição para o desenvolvimento da comunicação oral. Incompetências de comunicação oral decorrentes de deficiências auditivas. Desenvolvimento da linguagem interna. Desenvolvimento da linguagem expressiva. Avaliação da linguagem compreensiva oral. Avaliação da linguagem compreensiva escrita.
Ementa da disciplina de Métodos e Processos de Alfabetização I A percepção no ato da leitura. Habilidades pré-requisitos de leitura. Estratégias de leitura. Condicionantes do sucesso na leitura.	Alguns conteúdos programados Percepção visual e símbolo escrito. Percepção auditiva e símbolo oral. Habilidades psicomotoras. Habilidades cognitivas. Condicionantes socioculturais.

<p>Ementa da disciplina de Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa no C.A. A Objetivos do ensino da Língua Portuguesa no Currículo por Atividades. Áreas de comunicação em Língua Portuguesa e seu tratamento didático. Planejamento de situações de ensino-aprendizagem.</p>	<p>Alguns conteúdos programados Fundamentos legais, sociológicos e psicológicos para ensino da Língua Portuguesa no Currículo por Atividades. Natureza, função, estrutura e objetivos da Língua Portuguesa; Leitura. Estudo de texto. Gramática. Redação. Literatura.</p>
---	--

Quadro 7: (C1 – 1984) Disciplinas do 5º Semestre do Currículo de Graduação
Fonte: Elaborado pela Autora

Pelo Quadro 7, é possível visualizar que o campo cultural consolida certos valores, procedimentos e técnicas de ensino, tais como ler, escrever, interpretar e comunicar-se. Esses procedimentos foram sendo incorporados para que os professores pudessem, em seus ambientes escolares, colocar em prática o desenvolvimento de aprendizagens não encaminhadas fora da escola.

Os surdos, considerados como deficientes auditivos, foram colocados sob o campo de conhecimentos clínicos da Educação Especial, conhecimentos estes ligados aos interesses do Estado e da Medicina, em razão de a deficiência estar relacionada à anomalia. Isso fez com que as ações pedagógicas se reduzissem a procedimentos terapêuticos e corretivos.

No Quadro 7, pode-se observar que a surdez era significada dentro de campos discursivos que a determinavam como falta, déficit. Conhecimentos que visavam à comunicação oral, ao desenvolvimento da linguagem normal e à percepção da leitura seguiam uma lógica de necessidade de cura do sujeito surdo e de vínculo indissolúvel com os ouvintes.

Todo o grande enredo no qual o surdo transita vê-se determinado e conduzido pela normalidade ouvinte. Tendo como base a cultura ouvinte, os surdos, pelo fato de não condizerem com o que se espera de um desenvolvimento normal, são submetidos à correção através de recursos que estimulam a fala e a leitura, postos em ação com vistas a uma possível eficiência linguística.

Esse processo de normalização transita por discursos clínico-patológicos, marcando o forte acento na Medicina, o que aproxima os surdos da necessidade de correção de anomalias detectadas em seu desenvolvimento. A incapacidade de audição e fala perante os ouvintes opera no processo de normalização dos surdos narrados pelo campo da Educação Especial. Isso possibilita afirmar que práticas de correção e de disciplinamento definiriam os surdos e os professores em formação.

É nessa estreita relação entre a Educação Especial e os processos terapêuticos que a Medicina passa a descrever e classificar o déficit das pessoas consideradas deficientes. Nesse sentido, a ação educativa está centralizada no estudo do paciente, com a intenção de localizá-lo nos distintos contextos educativos. Esse olhar voltado para as diferenças individuais permite a elaboração de um conjunto de instrumentos e técnicas ancorados pelos saberes medicinais, que têm uma ligação direta com o terreno da educação e, portanto, com a seleção de conhecimentos que permitem definir os sujeitos em questão.

A seleção e organização de conteúdos estão ordenadas a partir dos valores sociais e acadêmicos/científicos, que definem o que em cada momento é considerado válido/inválido, útil/inútil. Assim, é possível dizer que cada currículo constrói elementos com base em processos de formação promovidos por saberes determinados para um tipo de grupo.

Nesse âmbito, os surdos foram sendo narrados a partir de uma sociedade ouvinte, com interesses em torná-los sujeitos “normais”. Como fora da escola não existe um grupo específico que possa controlar os ditos “deficientes”, foram incorporadas, nos currículos de formação, medidas que pudessem disciplinar e controlar tais sujeitos, utilizando-se procedimentos que atendessem a uma sociedade desejável e normal. “O que acontece é, no máximo, uma inclusão excludente, cujo objetivo maior é aumentar o controle sobre o outro e, simetricamente, diminuir o risco que ele representa ou que pensamos que ele representa” (VEIGA-NETO, 2002b, p. 165).

Esse movimento de tornar a pessoa surda próxima dos ditos “normais” assemelha-se a processos de in/exclusão, típico de mudanças que o currículo coloca em movimento sobre o sujeito surdo, usando estratégias para redirecionar sua diferença em parâmetros consagrados.

Com base nisso, disciplinas que tendem a avaliar a aquisição da língua materna pelo deficiente da audiocomunicação foram orientando os professores em formação a realizar, com seus alunos, treinamentos que sensibilizassem a audição e a fala do surdo. O objetivo dessa prática era reconhecer os distúrbios da voz, da fala e da escrita.

Avaliação Educacional do DA II – 60h Distúrbios da Comunicação – 45h Elementos de Audiologia – 60h	
Ementa da disciplina de Avaliação Educacional do DA II Avaliação da aquisição da língua materna pelo Deficiente da Audiocomunicação. Avaliação do desenvolvimento do Deficiente da Audiocomunicação segundo diferentes abordagens educacionais. Orientação para pais de Deficientes da Audiocomunicação. Integração do deficiente da Audiocomunicação.	Alguns conteúdos programados Aquisição do ritmo da fala. Educação baseada na leitura orofacial. Educação baseada na comunicação gestual. Educação baseada na comunicação total.
Ementa da disciplina de Distúrbios da Comunicação O processo da comunicação no Pré-Escolar e no Escolar. Distúrbios da comunicação no Pré-Escolar e no Escolar. Distúrbios no desenvolvimento da comunicação oral. Distúrbios específicos de linguagem. Distúrbios do desenvolvimento da comunicação, da leitura e da escrita.	Alguns conteúdos programados Comunicação e linguagem. Aquisição e desenvolvimento da linguagem oral; Mudez. Atraso de linguagem. Fonação. Ritmo. Dislexia.
Ementa da disciplina de Elementos de Audiologia Importância da audição na linguagem humana. Conceito de audição normal. Mecanismo fisiológico da audição. Fisiopatologia da audição. Conclusões da avaliação audiológica infantil. Princípios básicos da interpretação do audiograma. Escala de intensidade da fala e de ruídos. Aparelhos de amplificação auditiva individual. Aparelhos de amplificação sonora coletiva.	Alguns conteúdos programados Imagens acústicas. Memória auditiva. Padrão objetivo da normalidade. Teoria de audição por via aérea. Outras denominações: surdez, cofose, anacusia. Testes audiométricos objetivos: eletrococleografia. Marcação do audiograma. Representação gráfica do umbral auditivo e dos tipos de surdez. Níveis de intensidade da voz e da fala. Níveis de ruídos. Prótese auditiva: conceito, componentes, tipos. Importância do uso de aparelhos de amplificação auditiva individual.

Quadro 8: (C1 – 1984) Disciplinas do 6º Semestre do Currículo de Graduação
Fonte: Elaborado pela Autora

Por meio do quadro apresentado, é possível verificar que o trabalho educativo tinha o objetivo de fazer com que os deficientes da audiocomunicação adquirissem a língua oral, bem como de torná-los aptos à aprendizagem das demais disciplinas e o mais semelhante possível aos ouvintes/normais. Exercícios de treinamento auditivo, percepção da fala e memorização eram alguns dos elementos que reiteravam o modelo médico-pedagógico de atendimento e ensino do surdo no currículo analisado, colocando-se a fala sempre como condição necessária.

Outro fator que caracteriza a esfera medicalizadora do currículo em questão vincula-se à forma como a comunicação era concebida. Pelos conteúdos programados, visíveis no Quadro 8, é possível verificar que a aquisição da fala era uma das principais características para o ensino e aprendizado do aluno surdo. Para

tal, o currículo tomava a comunicação gestual, própria para surdos, como um método que contribuía para acelerar a fala do aluno.

Com as três esferas de comunicação: orofacial³, gestual⁴ e total⁵, o currículo colocava em movimento estratégias que visavam a produzir treinamentos para a fabricação de sujeitos que pudessem adquirir características semelhantes às dos grupos que iriam compor o ambiente escolar. Longe de considerar o surdo como um ser capaz, eficiente e igual aos demais ditos “normais”, o surdo, no período analisado, era entendido, pela maioria dos professores que compunham o currículo, como um sujeito “problema” para a sociedade, um deficiente, como era denominado no currículo, que necessitava ser disciplinado e controlado para que sua aproximação da sociedade ouvinte fosse consolidada.

Nesse sentido, medidas foram sendo colocadas em ação pelo currículo de formação, que tinha sob sua responsabilidade formar professores que pudessem produzir um “surdo falante”. Assim, utilizando-se de técnicas de audição e treinamentos de fala, o currículo construía uma visão audiológica⁶ do professor de surdos.

No currículo em questão, fica evidente o efeito de comparação e a referência de que somos ou precisamos ser todos os mesmos, surdos e ouvintes. Esse espaço de visibilidade do comparável torna cada indivíduo um caso, pois, na medida em que o surdo é descrito, comparado a outros e a si mesmo, ele é passível de ser classificado, recuperado, normalizado. Nesse processo, o padrão de referência é sempre o ouvido normal e a capacidade de perceber o mundo sonoro que nos cerca.

Os professores, a partir dessa formação, focalizavam sua atuação em processos de reabilitação do sujeito surdo, pois o curso exigia atenção à formulação de objetivos, metodologias, encaminhamentos e práticas de correção do surdo. O currículo então “se faz presente em todos os espaços e tem importância fundamental na construção das identidades, pois pretende inculcar determinados

³ A comunicação orofacial visa, através da leitura labial, à compreensão do que se deseja expressar.

⁴ A comunicação gestual visa a reforçar com gestos o que está sendo pronunciado através da linguagem oral.

⁵ A comunicação total visa à utilização de qualquer método (sinais, símbolos, mímicas), privilegiando a comunicação, e não apenas a língua.

⁶ A visão audiológica vem do campo da audiológica, que, segundo Bess e Humes (1998), trata do estudo da audição normal e de seus distúrbios. Uma definição mais ampla de audiológica “é a disciplina envolvida na prevenção, identificação e avaliação dos distúrbios da audição, na seleção e avaliação de aparelhos de amplificação auditivos e na habilitação/reabilitação de indivíduos com deficiência auditiva” (BESS; HUMES, 1998, p. 18).

valores, de acordo com os interesses culturais de quem produz os textos curriculares” (FORMOZO, 2009, p. 35).

Assim, se o interesse estava focalizado na produção de conhecimentos que visavam a dar assistência aos surdos, na produção de uma língua oral, situação em que o professor era comparado a um médico que diagnosticava os problemas encontrados no sujeito surdo, essas questões foram moldando modos de ver a identidade e a cultura do surdo. Essas formas de narrar os surdos e a surdez perpassaram tempos, anulando as possibilidades desses sujeitos enquanto grupo cultural próprio.

Tais marcas foram se incorporando à noção de deficiência do sujeito surdo e marcando a formação dos professores de surdos num âmbito assistencial, com influências da Medicina. A deficiência, por estar ligada à anomalia, acarretou ações pedagógicas reduzidas a procedimentos terapêuticos, descaracterizando a atuação do professor nesse campo educacional.

O currículo exposto, planejado por ouvintes que possuíam uma leitura clínica da surdez e constituído por tecnologias disciplinares, formava professores que caracterizavam a surdez como uma anomalia presente no corpo surdo. Esse processo engendrou no ambiente escolar o uso de técnicas de estimulação da fala e de leitura labial, aproximando os surdos dos alunos ouvintes.

Também as noções de “deficientes” e “portadores de necessidades especiais”, encontradas no currículo em análise, são identidades construídas por práticas discursivas que assumem os significados que elas têm. O surdo foi constituído por tais práticas a partir da relação de um grupo consigo próprio, através do exercício constante da descrição, do diagnóstico, do disciplinamento, colocando o sujeito a uma distância que não lhe permite aproximar-se do normal.

Todavia, o currículo também formou professores que já conseguiam olhar para a surdez clínica como uma forma de discriminar negativamente os surdos. Conforme informações obtidas de alunos do currículo de 1984 e de professores que atuavam nesse currículo, alguns docentes já faziam leituras de textos de Luís Behares, Carlos Sanchez e Carlos Skliar. Esses autores apresentavam outros entendimentos sobre os surdos e sua educação. Muito atravessados na época por uma concepção sócio-histórica de desenvolvimento, os autores frisavam a importância da cultura surda, do uso da língua de sinais pelos surdos e da escola de surdos para o desenvolvimento desses sujeitos. Todas essas enunciações

compunham um enunciado que ecoava novos entendimentos e deslocamentos nas turmas graduadas nos anos 90.

O enunciado marcadamente presente em disciplinas ACGs, não presentes no currículo oficial, mas conquistadas por alguns professores, comunicava que os surdos não eram deficientes, mas sim integrantes de um grupo cultural específico. Embora tal enunciado hoje pareça sem sentido para boa parte daqueles que trabalham com surdos, naquela época, criou fissuras e outra linha de trabalho.

As disciplinas especiais criadas a partir de demandas específicas de alguns professores e de um grupo de alunos instrumentalizavam estes a olhar os surdos de outras formas. Críticas fortes aos modelos clínicos eram feitas, e outros encaminhamentos pedagógicos nos estágios de docência eram dados. Os alunos da graduação estavam cada vez mais próximos da comunidade surda, que entrava na universidade para ensinar Libras aos futuros professores de surdos.

As leituras que se afastavam da visão patológica de surdez feita por professores dentro da universidade de Santa Maria atentavam para um currículo estruturado junto à comunidade surda, com fortalecimento de traços que pudessem mobilizar discussões dentro de um viés socioantropológico de sujeito. Os surdos, junto com a comunidade acadêmica, produziram novas tramas teóricas para a surdez, tendo como centralidade o reconhecimento da cultura surda, da identidade surda e da língua de sinais, possibilitando outro olhar para os currículos de formação.

Diante do deslocamento na forma de narrar os surdos, apresento a partir deste momento a reformulação feita no ano de 2004 em relação ao currículo de graduação de 1984. Com a entrada de estudos que marcaram uma visão cultural de sujeito surdo, rupturas foram sendo realizadas dentro do cenário criado em torno da incapacidade e deficiência da pessoa surda, visto no currículo de 1984.

A partir dos olhares lançados aos surdos, despertando formas de ver e pensar a diferença enquanto traço cultural e não como marca de anomalia, foi necessário reformular o currículo em uma perspectiva capaz de enxergar a surdez como uma diferença construída na história, estruturada a partir de uma determinada cultura, distante das demandas de uma sociedade linear e homogênea.

Reconhecer-se, ver-se com diferenças, saber-se surdo, mas não deficiente não é um movimento fácil quando se está inserido numa sociedade pautada por um modelo de pessoa, com traços culturais tidos como universais, como a língua oral; da mesma forma, torna-se difícil romper com a dependência do outro e assumir-se sujeito, libertar-se para constituir seu grupo próprio, seu núcleo cultural, seu poder de luta (BRAGA, 2006, p. 84).

Estruturar-se como um grupo independente tem sido uma das conquistas que desencadearam mudanças visíveis nas pedagogias e na Educação de Surdos. Essa trajetória, representada por manifestações culturais, tem respaldado os currículos de formação de professores de surdos a partir de 2004.

Visto pelo olhar clínico, o currículo da UFSM, em 1984 centrava-se em desenvolver um professor que tinha habilidade de diagnosticar possíveis problemas em relação à surdez do aluno, bem como colocava em ação estratégias de recuperação e treinamentos de fala e audição com o objetivo de criar/moldar um sujeito “normal”. Tal percepção tem-se modificado durante esses anos, desencadeando processos de ordem cultural e assumindo os surdos como integrantes de uma comunidade específica. Esse entendimento reflete-se no currículo de 2004 da UFSM, que foi se adaptando às recomendações de representação surda num viés antropológico de educação, construindo e reformulando questões referentes aos surdos dentro da Educação Especial, na busca de olhar para a diferença surda como um processo de transição pelo qual se constitui a identidade.

O currículo do ano de 2004 apresenta deslocamentos na concepção de surdez. Percebo nele a efetivação de discussões da centralidade da cultura surda, tendo como princípio os estudos marcados pela centralidade da cultura em educação. O foco no bilinguismo também já admitia a diferença surda, a cultura e a comunidade, constituindo-se, dessa forma, a língua de sinais como primeira língua dos surdos.

Dentro desse referencial, o currículo elaborado procurava fazer aproximações no campo cultural, reiterando a surdez como marca grupal. Uma dessas marcas correspondia à língua de sinais, introduzida a partir do quarto semestre, sendo estudada em quatro módulos. Essa disciplina demonstrava tanto aspectos culturais quanto identitários próprios daqueles que a compunham, legitimando o lugar da cultura surda.

Libras I – 30h Libras II – 30h Libras III – 30h Libras IV – 30h	
Objetivos da disciplina de Libras I Proporcionar o conhecimento da história surda e o aprendizado básico da Língua de Sinais – LS.	Alguns conteúdos programados História do surdo no Brasil; no RS. Sinais básicos de pessoas. Família. Objetos. Expressão facial e corporal. Sinais básicos de cores. Animais. Calendário.
Objetivos da disciplina de Libras II Adquirir conhecimentos linguísticos sobre a Libras, sendo capaz de usá-los nas interações comunicativas com as comunidades surdas.	Alguns conteúdos programados O que é sinal? Estrutura linguística de Libras. Configuração de mãos. Movimento. Pronomes pessoais. Pronomes possessivos. Formas de dimensões. Figuras planas. Frutas e alimentos. Uso de expressões corporais e faciais.
Objetivos da disciplina de Libras III Conhecer a Comunidade, Identidades e Culturas surda e o aprendizado da Libras, sendo capaz de realizar interações comunicativas com a comunidade surda.	Alguns conteúdos programados Identidade Surda. Comunidade Surda. Cultura Surda. A surdez como diferença política. Tipos de frases na Libras. Narrativas em Libras. Sinais básicos de cidades. Estados Brasileiros. Países.
Objetivos da disciplina de Libras IV Aprofundar os conhecimentos sobre as organizações e práticas sociais (educação, cultura, identidade) e o aprendizado da Libras, sendo proficiente nas interações comunicativas junto à comunidade surda.	Alguns conteúdos programados O que é FENEIS, Associação dos surdos e outros? Pedagogia da diferença e educação de surdos. Semelhanças e diferenças entre a língua de sinais e a língua portuguesa. Diálogo em Libras. Descrição em Libras. Histórias complexas em Libras. Humor sinalizado.

Quadro 9: (C2 – 2004) Disciplinas do 4º, 5º, 6º e 7º Semestres do Currículo de Graduação

Fonte: Elaborado pela Autora

A presença dessa disciplina no currículo de formação aponta o deslocamento das identidades deficientes para as identidades surdas, potencializando a criação de políticas linguísticas e culturais pensadas a partir da reconstrução do processo de Educação de Surdos.

Trata-se de um lugar onde a língua de sinais, sendo traço comum, une os sujeitos, marca uma forma de comunicação peculiar que os caracteriza culturalmente, permitindo-lhes a troca de idéias, a discussão de suas necessidades e conseqüentemente a possibilidade de reivindicação de seus direitos, de poder opinar, participar na construção de um espaço escolar e de um currículo que os conecte com o mundo e a realidade de forma não fragmentada (BRAGA, 2006, p. 78).

A presença da Libras no currículo de formação é condição indispensável para a construção de uma identidade surda, bem como de um espaço possível de construção da cultura surda. Nesse contexto, a Libras na formação de professores

possibilita a diferença linguística e cultural dos surdos, condições mínimas para que o surdo possa participar efetivamente da aula e tenha um ensino de qualidade na modalidade visual-gestual.

Apesar do reconhecimento e da preparação dos professores no reconhecimento da surdez como traço cultural e da língua de sinais como primeira língua configurando o laço identitário indispensável na Educação de Surdos, a duração determinada para a Libras é de 30h por semestre, somando um total de 120h do curso para preparar minimamente o professor de surdos no que compete à comunicação. Embora a Libras seja marcada como fundamental no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, sendo ela o realce da marca de um grupo próprio, é destinada ao professor em formação uma porção menor no que se refere à apropriação de um universo significativo na Educação de Surdos.

Nessa mesma proporção, vejo que o currículo em questão aborda disciplinas vinculadas ao desenvolvimento da linguagem do surdo, dando destaque à língua portuguesa nos moldes da leitura e escrita, produzindo um cenário que possibilita a educação bilíngue dos surdos. Tendo-se a Libras como primeira língua e o português como segunda na modalidade de leitura e escrita, cria-se um espaço de organização política em que questões de cultura, identidade e língua se fazem presentes nas múltiplas possibilidades de Educação de Surdos.

Desenvolvimento Linguístico e Educação do Surdo – 45h Ensino da Língua Portuguesa para Surdos – 30h	
Objetivos da disciplina de Desenvolvimento Linguístico e Educação do Surdo Proporcionar o conhecimento acerca do desenvolvimento linguístico do surdo, assim como o processo de aquisição e desenvolvimento da língua de sinais, enfatizando aspectos relacionados à cognição e à linguagem.	Alguns conteúdos programados Linguagem. Língua, signo e comunicação. Relação linguagem e surdez. Fases da aquisição e do desenvolvimento da língua de sinais. O desenvolvimento linguístico, cognitivo e a construção cultural dos surdos. A língua de sinais como língua de ensino e instrução. O português como segunda língua.
Objetivos da disciplina de Ensino da Língua Portuguesa para Surdos Proporcionar a compreensão da significação da língua portuguesa para os surdos, elucidando aspectos relevantes da produção textual destas comunidades.	Alguns conteúdos programados O significado da escrita na educação dos surdos. A língua de sinais como suporte linguístico para a aprendizagem da língua portuguesa (L2). A gramática da língua portuguesa como segunda língua. Características da produção escrita dos surdos. A produção de textos surdos. Coesão em escrita de surdos. Coerência em escrita de surdos.

Quadro 10: (C2 – 2004) Disciplinas do 3º e 5º Semestres do Currículo de Graduação

Fonte: Elaborado pela Autora

Diferentemente das disciplinas ofertadas em 1984, que visavam a oralizar o surdo através da língua de sinais, utilizando-a para o aprendizado da língua portuguesa, a língua de sinais e a língua portuguesa inscrevem-se aqui no contexto de uma educação bilíngue que possibilita:

[...] o acesso à expressão, à compreensão e à explicitação de como as pessoas (tanto surdas quanto ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interações e nas intervenções que empreendem (KARNOPP, 2004, p. 106).

A educação bilíngue constituída pelo acesso aos sinais e à escrita é significada como condição necessária para que o surdo possa participar efetivamente do cotidiano escolar, entendendo e fazendo-se entender. A definição do caráter bilíngue é estruturada a partir do reconhecimento da diferença cultural dos surdos e implica a definição de sujeitos capazes de se pronunciar nos contextos em que se fazem presentes.

O debate em torno de uma educação bilíngue ganha expressão na Educação de Surdos e nos currículos de formação, reverberando a defesa da diferença surda e de uma organização particular de vida dos surdos. Essa educação marca a autoimagem do surdo através do resgate da identidade e da valoração da prática da língua de sinais.

A presença desses elementos na formação dos professores de surdos, conforme expressa o Quadro 10, já mostra alguns deslocamentos no entendimento cultural de surdez. A articulação com os saberes clínicos e terapêuticos constitui o campo da Educação Especial, marcando ainda a presença de práticas formadas na lógica clínico-terapêutica.

Mesmo que o currículo analisado esteja vinculado ao patamar social e antropológico de surdez, que visa a olhar para os surdos como um grupo específico, instrumentalizado com marcas próprias, os surdos e a formação nessa área continuam atreladas por conhecimentos que determinam o tipo de deficiência presente no corpo do sujeito.

A obstinação do modelo clínico dentro da educação especial nos revela um clássico problema, ainda não explicado dentro desse contexto: a necessidade de definir com clareza se esta perspectiva educativa é aliada da prática e do discurso da medicina ou se é aliada da pedagogia ou, como muitos outros supõem, se deve existir uma combinação, uma somatória provável de estratégias tanto terapêuticas como pedagógicas (SKLIAR, 2000, p. 10).

Essa pretensão do clínico e pedagógico coexiste desde a fundação da Educação Especial, tornando-se aliada da produção de esforços para a cura da deficiência. Assim, as disciplinas que circulavam no currículo de formação da UFSM estavam enredadas nas concepções da Educação Especial.

Fundamentos da Educação Especial I – 75h Fundamentos da Educação Especial II – 75h Avaliação em Educação Especial – 75h	
Objetivos da disciplina de Fundamentos da Educação Especial I Proporcionar conhecimentos teórico-práticos sobre a evolução histórica da educação especial no mundo e no Brasil, políticas públicas e legislação, as necessidades educacionais especiais no contexto escolar.	Alguns conteúdos programados Políticas públicas. Legislação Brasileira (federal, estadual e municipal). Documentos de cunho mundial. Necessidades educacionais especiais: altas habilidades, surdocegueira, cegueira, deficiência física, transtornos invasivos do desenvolvimento, transtorno de déficit de atenção por hiperatividade e síndromes: Prevenção e causas. Caracterização. Implicações e intervenções educacionais.
Objetivos da disciplina de Fundamentos da Educação Especial II Proporcionar conhecimentos teórico-práticos referentes às necessidades educacionais especiais no contexto escolar, bem como às modalidades de atendimento.	Alguns conteúdos programados Necessidades educacionais especiais e o contexto escolar nas categorias: surdez, transtorno de aprendizagem e déficit cognitivo: Prevenção e causas. Caracterização. Implicações e intervenções educacionais. Modalidade de atendimento: Escola especial. Classe especial. Sala de recursos. Classe hospitalar. Ambiente domiciliar.
Objetivos da disciplina de Avaliação em Educação Especial Proporcionar aos alunos conteúdos teóricos, bem como vivências práticas que subsidiem o conhecimento do aluno com necessidades educacionais especiais no que se refere ao processo de avaliação escolar.	Alguns conteúdos programados O aluno não aprende. Avaliação classificatória e ensino de qualidade. O compromisso do professor diante das diferenças individuais. Critérios para identificar a condição. Alguns conceitos elucidativos: deficiência, doença, dificuldades de aprendizagem. Área cognitiva. Área psicomotora. As condutas básicas. Estudo de caso.

Quadro 11: (C2 – 2004) Disciplinas do 1º, 2º e 4º Semestres do Currículo de Graduação

Fonte: Elaborado pela Autora

O Quadro 11 demonstra que a Educação Especial se constitui como uma das principais áreas na formação do professor. O espaço da Educação Especial dentro

do currículo está vinculado a processos de reabilitação do sujeito. Vistos como incompletos, os surdos são corrigidos numa abordagem clínica e psicológica, afastando-se de uma discussão educativa significativa. Nesse âmbito, os cursos de formação especial configuram um modelo de educação, buscando, através de ênfases, limitar e especializar o professor.

Na perspectiva que relaciona a Medicina, a Psicologia e a Educação como fontes do currículo de formação de professores para surdos, mostra-se o quanto essas bases estão voltadas para as diferenças individuais, havendo uma sobreposição do que é comum e do que é compartilhado entre as pessoas. São essas diferenças que dizem quem precisa ser diagnosticado e readaptado dentro das limitações assinaladas como defectologia.

Nesse rol, encontram-se os surdos. Eles são trazidos no currículo de formação da Educação Especial como sujeitos “anormais” que necessitam de “cura” ou que precisam ter minimizados os efeitos da surdez que apresentam. Mesmo longe dos olhares que constituem o surdo como um sujeito deficiente e incapaz, ele continua atrelado a saberes que o identificam como tal. Atravessado por conhecimentos que reconhecem sua cultura, sua língua e sua diferença como parte da constituição de uma identidade própria, o surdo segue capturado por uma lógica medicinal dentro do currículo da Educação Especial.

Para ajudar-me a olhar para os conhecimentos que constituem a formação do professor de surdos, construí dois gráficos. O primeiro é relacionado ao currículo de 1984 e demarca a forte ênfase dada a conhecimentos que visam à reabilitação e à correção do surdo. O segundo gráfico, referente ao currículo de 2004, está na lógica dos deslocamentos na forma de olhar para os surdos e sua educação. Esse movimento entre os dois gráficos não se deu com a intenção de sobreposição de um sobre o outro, mas sim de modo complementar, para olhar a formação dos professores e os conhecimentos que atuam em ambos os currículos. Apresento a seguir os gráficos, separados pelas áreas da Educação, da Saúde, da Educação Especial e da Surdez.

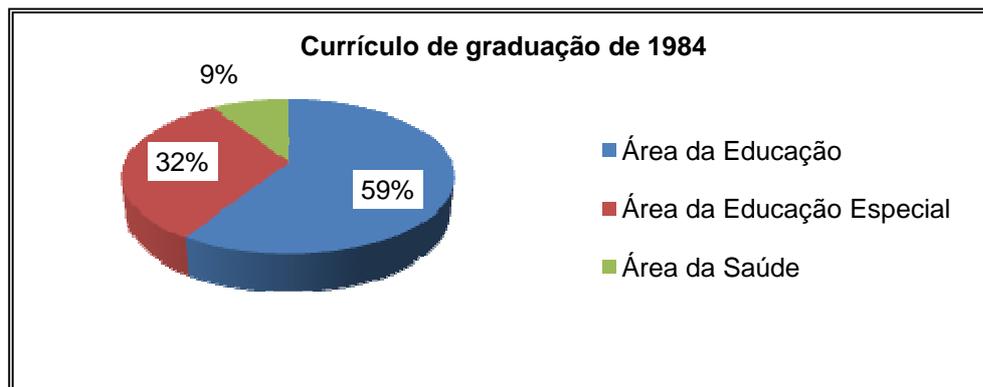


Gráfico 11: Os Conhecimentos dos Currículos de Graduação de 1984

Fonte: Elaborado pela Autora

O currículo de 1984, pautado na audiocomunicação, é perpassado por disciplinas da área clínica e da educação em geral, tendo o surdo dentro da Educação Especial. Na maior parte, o currículo focaliza conhecimentos que problematizam a educação, abrangendo metodologias, práticas e teorias de ensino do chamado deficiente. As disciplinas clínicas estão, no meu entendimento, enredadas e operando com as demais presentes no currículo.

Percebo que a área da Saúde, mesmo operando em um número mínimo de horas, trabalha com questões que giram em torno da clínica médica, compondo conteúdos destinados à reabilitação do surdo. O olhar médico articula-se com os da educação, objetivando formar professores habilitados a corrigir o dito deficiente; com isso, muitas vezes se confunde a função que os professores deveriam exercer depois de formados: “abrir um consultório ou colocar em prática os saberes clínicos dentro do ambiente escolar”, como mencionado por uma aluna⁷ que se formou sob o currículo de 1984.

Também percebo que a surdez, narrada dentro do campo da Saúde, em pequenos movimentos, foi criando espaços e outras formas de se olhar a Educação de Surdos, compondo uma área própria de atuação no currículo de formação.

⁷ Esse depoimento foi adquirido em uma conversa que tive com uma das alunas sobre o currículo da UFSM de 1984.

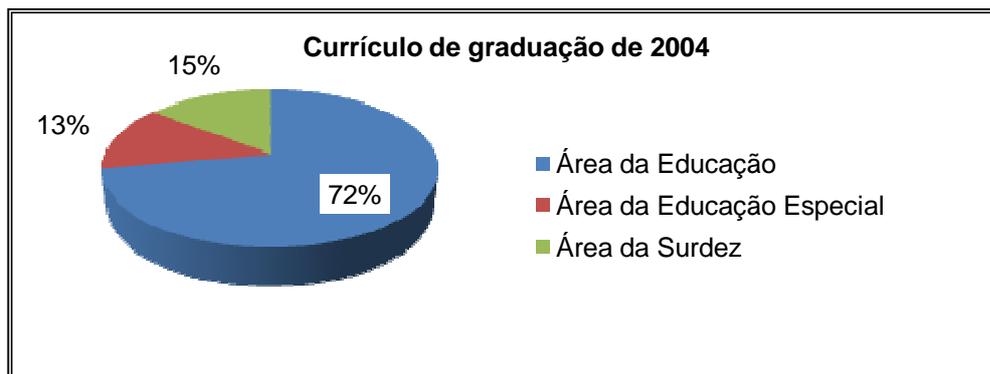


Gráfico 12: Os Conhecimentos dos Currículos de Graduação de 2004

Fonte: Elaborado pela Autora

Sobre o exercício de análise realizado com os currículos de graduação, gostaria de fazer uma ressalva para demarcar que, dentro do currículo de 2004, se encontram as modalidades para os alunos que apresentam Dificuldades de Aprendizagem e Déficit Cognitivo. A carga horária dessas duas modalidades foi computada (por mim) dentro da área da Educação (Gráfico 12), pois, como minha intenção não foi analisar tais campos, decidi somá-los com a Educação para não dispersar a problematização que estava interessada em focalizar: o campo da Educação Especial e da Surdez.

Olhando para as áreas que compõem o currículo de 2004, vejo que a questão da surdez aparece trazendo potencialidades para o campo da Educação de Surdos. A reformulação desse currículo resultou no abandono de disciplinas da área da Saúde, firmando uma visão na questão cultural de surdez dentro da Educação Especial. Vejo neste currículo a questão do surdo sendo incorporada pela centralidade da cultura, estabelecendo um grupo com características próprias de ser e viver.

Contudo, o olhar para a deficiência permanece no currículo de formação, pois o surdo continua sendo narrado dentro do campo da Educação Especial. A forma aparentemente encontrada foi reconhecer a surdez cultural, marcada pela língua de sinais e pelo bilinguismo, como uma possibilidade de viver a Educação dos Surdos, mas ainda passível de tratamento no currículo de formação. Nesse processo de adequação, o professor transita entre o cultural e o patológico para encontrar sua função na configuração da Educação Especial/ Educação de Surdos.

Ao manter-se a formação de professores ao lado da ciência biomédica, que, apesar de aceitar a cultura surda, ainda sustenta a necessidade de colocar em

movimento estratégias de normalização e reabilitação, configura-se um panorama homogeneizado de tratamento terapêutico em relação aos surdos.

O distanciamento dessa concepção concentra-se, a meu ver, na formulação de um currículo de surdos no campo da Educação de Surdos que objetive, através de uma visão antropológica de sujeito, produzir uma pedagogia surda em consonância com a educação destes, bem como uma discussão significativa dos elementos que constituem a surdez e sua implicação na educação. Penso que essa seria uma das formas que poderiam contemplar a discussão da surdez dentro de um referencial surdo na formação de professores e favorecer mecanismos para uma educação voltada aos interesses da comunidade surda.

Feitos os esclarecimentos referentes aos currículos de graduação, encaminho-me para a análise dos materiais compostos pelos dois currículos de capacitação da década de 90. Friso que os currículos de graduação apresentados neste subtítulo são pensados para principiantes no início de sua formação como professores, diferentemente dos que irei apresentar no próximo subtítulo, destinados a professores já atuantes que foram aconselhados a realizar os cursos para contemplar a emergência pontual de uma determinada região do Estado.

3.2 OS CURRÍCULOS DE CAPACITAÇÃO DA DÉCADA DE 90: UMA VISÃO CORRETIVA/NORMALIZADORA DO PROFESSOR DE SURDOS

As discussões neste subtítulo referem-se a cursos oferecidos em diferentes regiões do RS que tinham como objetivo preparar recursos humanos na área do Deficiente Auditivo (DA), visando ao atendimento especializado a professores com especialização e prática na área da DA, médicos, psicólogos e fonoaudiólogos com experiência no trato com DA. Destaco que os currículos de 1994 e 1995/1996 fazem referência à deficiência auditiva, marcando a posição que se tinha do sujeito surdo durante a década apresentada. Os profissionais que poderiam participar dos cursos de formação também demonstram que a área da Saúde se fazia presente, reforçando a concepção clínica do surdo.

Apresento o quadro que construí sobre os saberes/conhecimentos que circulavam no currículo de formação de 1994, focalizados principalmente na reabilitação e correção do sujeito surdo.

Currículo de capacitação – 1994	
Disciplinas Clínicas Total de horas – 120h	Disciplinas Pedagógicas/ (Psico)pedagógicas/Filosóficas/Sociológicas Total de horas – 280h
Acústica – 40h Desenvolvimento humano - aspectos culturais e aspectos biopsicossociais – 40h Métodos, técnicas e recursos na aprendizagem do DA – 40h	Contextualização da Educação Brasileira e a modalidade – Educação Especial – 40h Psicologia do desenvolvimento infantil – 40h Avaliação – 40h Fundamentos psicopedagógicos da aprendizagem do DA – 40h Filosofias que norteiam a educação do DA – 40h Currículos e programas na educação do DA – 40h Fundamentos de orientação vocacional – 40h Tecnologia educacional – 40h

Quadro 12: (C3 – 1994) As Disciplinas do Currículo de Capacitação
Fonte: Elaborado pela Autora

Nesse quadro, trago todas as disciplinas oferecidas pelo curso. Classifico, na primeira coluna, o que considerarei como disciplinas clínicas e, na segunda coluna, disciplinas pedagógicas/(psico)pedagógicas/filosóficas/sociológicas para demonstrar a ênfase dada na formação, bem como os procedimentos que foram orientando a visão patológica do sujeito surdo. Interessada em destacar as discussões que faziam referência à surdez e aos surdos, construí outro quadro, demarcando as disciplinas que integravam alguns conteúdos que sugeriam uma leitura cultural da surdez.

Currículo de capacitação - 1994
Disciplinas com concepções culturais de surdez Contextualização da Educação Brasileira e a modalidade – Educação Especial - Conteúdo: Breve história da Educação do Surdo Psicologia do desenvolvimento infantil - Conteúdo: Desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda (Marchesi) Filosofias que norteiam a educação do DA - Conteúdo: Filosofia Bilíngue Métodos, técnicas e recursos na aprendizagem do DA - Conteúdo: Língua Brasileira de Sinais

Quadro 13: (C3 – 1994) Disciplinas com Concepções Culturais de Surdez
Fonte: Elaborado pela Autora

A partir dos dois quadros formados, vejo que a questão cultural do surdo vem sendo trabalhada minimamente dentro das disciplinas da área da Educação e da área Clínica. Dentro da disciplina de Contextualização da educação brasileira e a modalidade – Educação Especial, encontro o conteúdo “Breve história da Educação do Surdo”, que me mostra pequenos elementos sendo postos em ação, constituindo uma visão possível de surdez cultural.

Também dentro do campo clínico são feitas algumas rupturas ao ser introduzido o conteúdo referente à “Língua Brasileira de Sinais”, que me possibilita considerá-la como língua própria do surdo dentro do currículo de formação. No entanto, esse conteúdo vem articulado por outros que visam a ensinar métodos e técnicas de aprendizagem. Esses métodos e técnicas, por sua vez, objetivam, a partir dos conteúdos de “Desenvolvimento da linguagem e da fala do DA”, “Treinamento auditivo” e “Ritmo”, entre outros, estimular o processo de audição e fala do surdo.

Nesse sentido, considero que a língua de sinais esteja sendo traduzida de duas formas: a primeira, pelo viés cultural, como língua própria do surdo, pois mobilizações durante essa década estavam ocorrendo e outras concepções já vinham sendo trabalhadas desde a década de 80, como visto no subtítulo anterior. A segunda forma está relacionada ao fato de a língua de sinais ser utilizada como um método ou uma técnica que busca, através de gestos, sinais e fala, fazer com que o surdo se torne oralizado.

Dessa forma, também coloco sob suspeita a concepção bilíngue marcada dentro do campo educacional. O bilinguismo, concebido pelo ensino de duas línguas nos estudos voltados para a centralidade cultural dos surdos, caracteriza o ensino da Libras como primeira língua dos surdos e da língua portuguesa (majoritária) como segunda, na modalidade escrita. A filosofia bilíngue, além de demonstrar as características do ensino de duas línguas para o surdo, seguidas respectivamente pela ordem citada, não mostram subsídios suficientes que possibilitam uma circulação maior de conhecimentos para uma compreensão diferenciada sobre as formas de se olhar para os surdos e sua educação.

No campo da Psicologia, também é possível visualizar movimentos em relação aos surdos. Com o conteúdo “Desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança surda (Marchesi)”, vejo engrenagens sendo postas em circulação para que o surdo, desde sua infância, possa adquirir uma boa desenvoltura no que compete ao

seu desenvolvimento linguístico. A caracterização capaz de propiciar ao surdo um desenvolvimento linguístico pleno produz algumas ressonâncias nas modestas entradas da vertente cultural de surdez, encontradas aqui no campo do bilinguismo e da língua de sinais.

A mobilização colocada em funcionamento no currículo de formação vem trabalhando com as relações entre o campo clínico e a surdez cultural. O lugar que o surdo foi ocupando na história como deficiente possibilitou pequenas rupturas com a discussão da língua de sinais e do bilinguismo como possibilidades de comunicação efetiva na Educação de Surdos. No entanto, os saberes culturais e clínicos dialogam com tais possibilidades permanentemente, visto que, quando a língua de sinais é contemplada, a oralização reage fazendo o contraponto.

Em relação à formação de professores, a língua de sinais e o bilinguismo podem estar sendo reduzidos a elementos terapêuticos, sem muitas ressonâncias culturais se inseridos nos currículos sem uma discussão ampla sobre os surdos. Também podem estar minimizando a capacitação dos professores para entender os alunos surdos, que muitas vezes têm a referência de um único suporte linguístico através do professor.

Tendo como base os discursos culturais na formação de professores de surdos e de disciplinas que dizem da cultura e diferença surda, os deslocamentos realizados dentro dos currículos continuam pautados na clínica, na reabilitação, sendo o discurso da Medicina o balizador do processo de normalização surda. Os conhecimentos presentes nos currículos em estudo, mesmo quando abordam a surdez cultural, o fazem fundamentados em discursos médicos, trazendo sempre a deficiência como contraponto.

Nessa disputa constante de saberes, os conhecimentos na área da Saúde continuam incorporados e valorizados nos currículos de capacitação, colocando em funcionamento processos de normalização e tendo como base parâmetros de normalidade ouvinte. Dentro desse cenário, destaco os conteúdos trabalhados nas disciplinas que elenquei como clínicas e que dão visibilidade às formas de representação dos surdos como deficientes.

Nas discussões embasadas em “avaliação audiológica”, “caracterização (graus) da surdez”, “noções de anatomia, fisiologia e patologia dos órgãos da audição e fala” e “conservação de prótese auditiva”, entre outros, é possível caracterizar os conhecimentos que objetivam, de forma sintética, fazer com que o

surdo aprenda a ouvir e a falar. Diante desse conjunto de conteúdos normativos, são estabelecidas estratégias de normalização constituídas a partir dos padrões de referência, com a função de corrigir os desvios. Na composição dos documentos analisados até aqui, há uma rede de conhecimentos movidos por relações de poder que visam à correção do sujeito surdo.

Os procedimentos utilizados complementam o tipo de surdo escolhido e visto pela sociedade na década de 90 – um sujeito deficiente e incapaz, abafado por diagnósticos e processos de correção, demarca o espaço em que é posicionado, criando estratégias que sucumbem à condição de ser outro. Os conteúdos explícitos dentro das disciplinas clínicas representam a organização de um modelo clínico-terapêutico ligado à patologia, à surdez do ouvido, o que é traduzido em recursos de origem reparativa do sujeito surdo. Conteúdos ancorados em práticas reabilitadoras derivadas de prontuários médicos têm como meta fazer com que o surdo exerça atividades de fala e de audição, para que posteriormente siga por esses parâmetros, pois é preciso “dar ao sujeito o que lhe falta: a audição, e seu derivado: a fala” (SKLIAR, 2000, p. 113).

Ao mostrar os elementos que me ajudam a pensar nos conhecimentos presentes no currículo de formação e que foram constituindo o olhar e a prática pedagógica do professor em processos para aquisição da fala do surdo, por meio de técnicas para correção da audição e da fala, justifico as disciplinas elegidas como pedagógicas, filosóficas e sociológicas.

Penso nos saberes presentes no currículo de formação, relacionados ao contexto cultural, histórico e social da educação, bem como aos aspectos legais e políticos ligados à área da Educação Especial. A visão dentro desse campo de saber, desde sua instituição no Brasil no final do século XIX, vem fazendo formações específicas para atuar junto aos alunos classificados de acordo com a deficiência que apresentam, limitando as singularidades dos sujeitos. O surdo, a partir desse referencial, foi caracterizado, pela falta de audição e fala, como um deficiente implícito no campo da patologia.

Os conteúdos das disciplinas pedagógicas, (psico)pedagógicas, filosóficas e sociológicas vinculam-se a estratégias de “integração social do portador de necessidades especiais”. O surdo, ora posicionado como um sujeito cultural, ora como um deficiente, transita por saberes que não o fixam, definitivamente, em nenhuma posição. Esses saberes carregam atravessamentos culturais e

terapêuticos vistos pelo campo da Educação Especial, marcando a prática dos professores nessa lógica. Entretanto, já é possível ver alguns deslocamentos num embasamento teórico cultural de surdez na seleção de conteúdos no currículo de formação.

Mesmo agregando saberes que reconhecem os surdos como um grupo cultural, de língua própria, o currículo remete a conteúdos que os posicionam no contexto da deficiência e da falta de audição. Essas articulações remetem às políticas de integração no âmbito da assistência/saúde/trabalho, buscando associar e integrar os surdos na sociedade e colocando-os sob o enfoque patológico, impondo uma única condição de leitura da surdez.

Esse exercício, no contexto do currículo de formação de surdos, configura-se na produção de uma discursividade científica, prescrita por médicos, psicólogos e educadores, tendo como referência padrões de desenvolvimento de um sujeito normal/ouvinte, padrões estes tomados como verdadeiros e naturais. Isso significa que o currículo se naturaliza como um local de intervenção e normalização do surdo, autorizado a praticar e exercer a reabilitação no espaço educacional, que é entendido e praticado enquanto espaço terapêutico.

Identifico também, nas disciplinas selecionadas pelo currículo, processos de avaliação que envolvem a prescrição de sintomas e a identificação de sua patologia. O papel do professor no processo de avaliação intenciona o exercício avaliativo, produzindo discursos que falam da incapacidade e das limitações dos surdos. Nessa trama, a família também é convidada a participar, tendo um papel fundamental na composição de saberes que descrevem e analisam suas potencialidades.

Segundo Lunardi (2003), a família constitui-se como uma espécie de observatório onde são ramificados os mecanismos disciplinares a fim de penetrar nos surdos e exercer sobre eles um controle regular. Nesse sentido, a família torna-se o principal objeto da medicalização do sujeito surdo, sendo através dela que ocorrem a terapia e a reabilitação durante os anos iniciais de escolarização dos surdos.

Assim, o papel da família é o de operacionalizar o poder de normalização/reabilitação como uma ação produtiva da vida social. Ao assumir a responsabilidade pela deficiência, a família constitui-se “não apenas como uma defensora desta frente ao perigo que a deficiência pode acarretar, mas também como protetora contra perigos que a sociedade impõe ao sujeito deficiente”

(LUNARDI, 2003, p. 123). Essa dupla função de manter a vida e ao mesmo tempo negá-la permite que a deficiência seja excluída, reduzida e normalizada.

Desse modo, o poder de normalização não é exercido na sua exterioridade. Todos estão implicados nele, produzindo formas de objetivação, de maneira positiva e contínua. Nesse movimento, agindo sobre conhecimentos que intensificam descrições, comparações, classificações e possíveis treinamentos, o currículo coloca em movimento a normalização dos sujeitos surdos. Além disso, consolida práticas enraizadas no campo da Pedagogia e da Medicina, com vistas à correção do desvio da (a)normalidade, medido e comparado aos padrões inspirados num corpo saudável.

O surdo e a questão da surdez fabricaram sujeitos atrelados à deficiência e ao interesse da normalização ao enfocá-los no campo da Educação Especial, onde foram produzidas verdades e postos em funcionamento conhecimentos, entre eles, da Medicina, da Psicologia, da Pedagogia. Produziram-se, dessa forma, maneiras de lidar com a patologia, através dos processos de correção e reabilitação dos surdos.

Mesmo que o currículo apresente elementos de uma possível aproximação com a questão da diferença e da cultura surda por meio de conteúdos como a “Língua Brasileira de Sinais”, o foco permanece centralizado na clínica e na correção, tendo os discursos da Medicina e da Educação Especial como marcadores do processo de normalização do surdo.

Com base nas considerações acima, passo a apresentar o currículo de capacitação de 1995/1996. Para a análise, faço uso das mesmas estratégias mencionadas anteriormente, pois considero que os quadros, elaborados a partir das disciplinas presentes no currículo, podem dar maior visibilidade às questões implícitas no currículo.

Currículo de capacitação – 1995/1996	
Disciplinas Clínicas Total de horas – 100h	Disciplinas Pedagógicas/Filosóficas/ Sociológicas Total de horas – 300h
Desenvolvimento humano - aspecto biopsicossocial do Deficiente Auditivo – 60h	Contextualização da Educação Brasileira e a Educação Especial – 36h
Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem – 40h	Avaliação – 36h
	Fundamentos pedagógicos da aprendizagem do Deficiente Auditivo – 80h
	Currículos e programas na educação do Deficiente Auditivo – 88h
	Prática de ensino – 60h

Quadro 14: (C4 – 1995/1996) As Disciplinas do Currículo de Capacitação

Fonte: Elaborado pela Autora

Pelo quadro, é possível verificar que as disciplinas elencadas continuam focalizadas em dois campos: o da Medicina e o da Educação. Entretanto, comparando a carga horária de ambas as áreas, vejo que neste currículo a formação no campo clínico foi minimizada, ocorrendo o aumento de disciplinas vinculadas às áreas da Pedagogia, Filosofia e Sociologia.

A Psicologia entra no campo da Medicina, porque é considerada como uma disciplina que “balança” entre o clínico e o pedagógico, inscrevendo-se no campo da Educação Especial como forma de regular e reabilitar os surdos e sendo situada em redes que colocam em funcionamento os processos de normalização e disciplinamento do corpo surdo.

Nas disciplinas, o uso da deficiência continua recorrente, demarcando a posição de sujeito surdo no campo da patologia e a correção na Educação Especial. O foco na questão cultural de surdez, que poderia potencializar uma visão antropológica dos surdos, acabou sendo reduzido no currículo em questão. As possibilidades de estabelecer outras formas de entendimento sobre os surdos, que não apenas as clínicas e terapêuticas, foram esmaecidas, permanecendo a língua de sinais e o bilinguismo como formas únicas de concepção cultural.

Currículo de capacitação – 1995/1996
Disciplinas com concepções culturais de surdez Fundamentos pedagógicos da aprendizagem do Deficiente Auditivo - Conteúdos: Filosofia bilíngue. Língua de Sinais.

Quadro 15: (C4 – 1995/1996) Disciplinas com Concepções Culturais de Surdez

Fonte: Elaborado pela Autora

Dentro da disciplina mencionada no Quadro 15, é articulada a questão do bilinguismo e da língua de sinais, consideradas como únicas formas de referência à questão cultural de surdez. Essa disciplina, como mencionado na análise do currículo de 1994, está articulada com treinamentos auditivos, métodos e técnicas que visam à oralização do surdo.

Ao colocar sob suspeita o uso da língua de sinais no contexto do currículo de capacitação, vejo que ela está sendo adotada como meio de acesso ao surdo.

O foco que deveria ser o desenvolvimento da linguagem, sem restrições quanto à modalidade de comunicação adotada (oral, escrita ou gestual), acaba sendo reduzido ao uso instrumental da Língua de Sinais como elemento temporário a ser substituído pela expressão oral assim que possível (GUEDES, 2010, p. 119-120).

Fazer circular a língua de sinais e o bilinguismo corresponde a aceitar a surdez como diferença e outras formas de concepção dos sujeitos. O contato efetivo com a Libras, por intermédio de uma educação bilíngue, constitui o aprendizado do português como segunda língua, estabelecendo elos e vínculos de pertencimento cultural.

Os conhecimentos parecem estar transitando entre lugares que buscam o treinamento e desenvolvimento da comunicação, produzindo limitações aos surdos não só no que compete à aquisição da linguagem, mas também na compreensão do surdo como um ser próprio de cultura. A falta de posicionamento do surdo enquanto um sujeito formado a partir da sua diferença linguística e cultural produz e reafirma sua deficiência nos currículos analisados.

Diferentemente dos conteúdos apresentados anteriormente, o currículo de 1995/1996 não faz nenhuma referência à história ou à aquisição da linguagem dos surdos, como foi visto em 1994. Não vi circular, nos demais conteúdos, conhecimentos que pudessem representar os surdos fora do campo da deficiência e

da Educação Especial. As disciplinas introduzidas nos dois currículos analisados da década de 90 trazem uma visão carregada em elementos de avaliação, tratamento e reabilitação, presentes tanto nas disciplinas clínicas quanto nas disciplinas pedagógicas, filosóficas e sociológicas da Educação Especial.

Digo isso porque percebo, na relação de conteúdos, a descrição de conhecimentos que identificam o surdo como um deficiente auditivo, sendo este narrado dentro da área da Educação Especial e, portanto, vinculado ao diagnóstico de sua patologia. Nesse sentido, a Medicina e os conhecimentos atrelados ao campo da Educação Especial contribuem para a produção de uma anormalidade surda.

A Educação Especial pode ser vista como um conjunto de conhecimentos médicos/pedagógicos que se constituem na intervenção e prevenção de algum desvio dos sujeitos surdos. Atrelar conhecimentos desse campo ao surdo significa detectar a priori as dificuldades existentes, bem como examinar os desvios individuais dos sujeitos em questão. “A Educação Especial aparece nesse sistema com o objetivo de diagnosticar e prevenir possíveis casos problemáticos que perturbam a ordem existente e ameaçam o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela escola” (LUNARDI, 2003, p. 163).

Algumas estratégias funcionam como condutoras nos currículos da década de 90, que, mesmo abordando a surdez cultural, o faz de maneira vinculada a discursos clínicos, trazendo a deficiência como contraponto. Por isso, os dois currículos analisados aqui se entrecruzam, fazendo algumas entradas no foco cultural dos surdos, estabelecendo-se em um campo de disputas com questões da área clínica e da Educação Especial e permanecendo embasados por tais campos de saberes. Os conhecimentos culturais de surdez e os conhecimentos clínico-terapêuticos dialogam permanentemente tendo como base a normalização dentro do currículo de formação, que se propõe a abordar a questão cultural dos surdos.

Penso que o clínico e o cultural, postos em movimento nos currículos apresentados, já vinham problematizando a formação do professor de surdos. Ressignificar as enunciações feitas pelos professores pesquisados pelo GIPES – “estamos preparados” e “não estamos preparados para trabalhar com alunos surdos” – leva a pensar que várias leituras foram realizadas durante suas formações, incorporando movimentos em torno do clínico e cultural e orientando, por conseguinte, o olhar do professor nessas duas concepções.

Além dos discursos clínicos e psicológicos, circulam também nos currículos de formação marcas de um discurso cultural surdo, trazendo mudanças nas pedagogias e nas formas de representação surda. Essas mudanças que percebo se afastam do discurso anormal de surdez, passando-se a incorporar discussões de base cultural e antropológica do sujeito surdo. Tais discussões, não tão tranquilas, vivem constantemente a disputa de traduções e posições dentro do currículo de formação e nos que estão permeados por ele. “A invenção cultural da surdez surge na escola como um outro movimento que está enredado em discursos que dizem de um surdo que possui na surdez um traço cultural e não mais um limite ou uma deficiência” (LOPES, 2004, p. 50).

Mobilizada por esses conhecimentos, que trazem minimamente a questão da surdez cultural dentro do currículo de formação, agregando conhecimentos que remetem ao reconhecimento dos surdos, sua língua e cultura, apresento no próximo capítulo – parte IV, o currículo do NUPPES. Repito que não tenho a intenção de analisá-lo; trago-o para mostrar uma espécie de deslocamento na forma de narrar os surdos e sua educação, bem como para problematizar a formação do professor de surdos frente a essa possibilidade de interlocução entre o clínico e o cultural.

PARTE IV

DA ANORMALIDADE À DIFERENÇA SURDA NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO

4 A CONSTITUIÇÃO DE UM OLHAR SOBRE A CULTURA SURDA

Penso ser produtivo discutir neste capítulo as questões de diferença, identidade, cultura e sujeito para mostrar as relações que desencadearam outros olhares sobre os surdos a partir de disciplinas que já traziam, na década de 80, elementos sobre a surdez num viés antropológico, porém ainda muito enraizado nos processos de normalização vinculados ao campo da Educação Especial.

Os estudos sobre os currículos de formação possibilitaram-me estabelecer ligações com as questões de sujeito e, mais especificamente, com a constituição do sujeito surdo nos cursos de formação de professores. Entendo o sujeito como constituído ao longo da história e a partir de discursos que perpassam e deixam suas marcas naqueles que são alvos de suas ações. Pensar nas questões de sujeito implica também pensar nas maneiras como nós mesmos nos constituímos como sujeitos modernos e de que forma cada um de nós se torna um sujeito.

Em outras palavras, “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2007, p. 11). Nesse caminho, entender o sujeito é olhá-lo de fora, é examinar as “teias” que o envolvem e o constituem. Essas mesmas teias são os saberes, as práticas que podem revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que é e o que dizemos dele.

As várias formas de constituir os sujeitos surdos dentro dos currículos produziram visões binárias entre os professores em formação. Como já referido antes, os surdos por muito tempo foram (e continuam sendo) vistos nos currículos analisados como sujeitos que fugiam às regras ou que eram deficientes. Com a entrada de saberes da antropologia e da linguística, olhando a surdez como uma marca cultural que, junto a várias outras, definia um grupo particular e uma forma de ser surdo, uma identidade surda passou a ser considerada, assim como a formação de um grupo próprio.

O sujeito surdo vem sendo produzido na história a partir de marcas que lhe foram atribuídas como anormalidades, posicionando-os dentro do currículo da Educação Especial como sujeitos incompletos, anormais e deficientes. Essas representações foram construídas em distintos momentos e formalizadas por determinados padrões de normalidade, o que constituiu um conjunto de atributos de

permanência em sociedade. Assim, aqueles que não se enquadram nas formas determinadas ficam à margem, sendo constantemente pressionados a entrar na regra instituída. Estes passam por processos de correção e reabilitação dos corpos, na busca de uma aproximação possível da forma “normal” de ser.

As constantes lutas desses sujeitos localizados à margem da sociedade têm possibilitado outras formas de entendimento do que venha a ser um “modelo” de sujeito. O surdo, até pouco tempo visto somente como um sujeito a corrigir, através de um conjunto de forças foi sendo posicionado em outros espaços e narrativas. A possibilidade de pensar o surdo fora do patamar da deficiência fez com que novas configurações fossem estabelecidas e tecidas no campo da surdez e da Educação de Surdos.

Minha intenção para situar o sujeito surdo está ligada à concepção de identidade entendida como múltipla, plural e móvel, algo que pode ser transformado e que leva o sujeito a diferentes posições. Identidade é constituída na relação com o outro em um campo de disputas que se dá na cultura. Busca-se, nesse sentido, superar o equívoco de fixar a identidade nas semelhanças, em movimentos hegemônicos e numa visão purista de identidade. Esta é entendida como relacional, ou seja, uma identidade, para existir, depende de algo que não está nela e que não é ela, mas que fornece condições para que ela exista. Em outras palavras, “a identidade é, assim, marcada pela diferença” (WOODWARD, 2009, p. 09). Esses dois conceitos estão em uma relação de dependência, tal como diz Silva (2009, p. 75): “identidade e diferença são, pois, inseparáveis”.

As identidades são produzidas e ganham sentido por meio da marcação da diferença, que faz parte de um sistema classificatório no qual o significado é produzido, criando elementos para dar ordem à vida social. Aquilo que fazemos pode dizer muito sobre quem somos e de qual grupo fazemos parte. Nós somos o que classificamos, logo, são as convenções que decretam quem está incluído no sistema e quem está fora dele.

Nas palavras de Woodward (2009, p. 54), “os sistemas classificatórios são, assim, construídos, sempre, em torno da diferença e das formas pelas quais as diferenças são marcadas”. Os sistemas simbólicos e sociais atuam na produção de identidades, bem como nas posições que serão assumidas pelos sujeitos envolvidos, constituindo, desse modo, concepções sobre “quem nós somos”. Tanto

a identidade quanto a diferença são movimentos produzidos no contexto de relações culturais, sociais e linguísticas.

Nesse entendimento, a identidade e a diferença estão imersas numa relação social, estando também embutidas em vetores de força e relações de poder impostas num campo de disputas ligadas ao sistema de classificação do sujeito, tal como escreve Silva (2009, p. 82):

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmer a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre “nós” e “eles”. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

Entendo que estes dois termos, identidade e diferença, não são entidades preexistentes que passaram a existir a partir de um elemento fundador. Ao contrário, a identidade e a diferença são processos de produção e construção ligados a estruturas narrativas com estreitas conexões com relações de poder.

Tais relações estão ligadas a sistemas de significação, que operam definições daquilo que é desejável e daquilo que é indesejável, criando mecanismos e formas de hierarquizar os sujeitos através dos processos de normalização. “A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença” (SILVA, 2009, p. 83). Significa atribuir a uma identidade características positivas, sendo que outras são avaliadas como negativas; as identidades com traços negativos são submetidas a atividades que as aproximam da identidade elegida. Nessa mesma esteira, pensar a diferença na área da Educação de Surdos é problematizar aquilo que Lopes (2007a, p. 23) argumenta:

Ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro. Como sujeitos, vivemos em sociedade, somos produzidos nas e pelas relações. É nas relações que nos constituímos e inventamos o outro. O outro – aquele que é diferente de mim – é produzido a partir daquilo que falamos sobre ele. O que falo, os nomes dos outros e os enquadramentos

que ocupam são formas de identificação que eles carregam – são identidades.

Na mesma linha de pensamento, a identidade e a diferença precisam ser pensadas não mais no limite da tradução, mas sim como uma simples diferença, sem que esta seja identificada na identidade – no caso dos surdos, não mais pensar nos elementos que os diferenciam dos ouvintes ou de outros grupos culturais. Entre as diferenças, as identidades surdas estão permeadas por outras diferenças que são básicas para repensar a questão da surdez, “na perspectiva de liberá-la da lógica da representação, da obsessão pela ordem ou pela unidade e de suas substantivações identitárias” (DORZIAT, 2009, p. 23).

Penso que é preciso olhar para os surdos a partir de sua diferença, mas esta não deve estar amparada na valorização de uma identidade única e universal. As políticas de inclusão que vigoram no país asseguram que a educação de pessoas com deficiência seja parte do sistema educacional, reforçando o respeito por sua cultura, identidade e diferença. Esse enfoque tem se refletido nas grades curriculares dos cursos de formação, que a meu ver merecem ser discutidas, tensionando-se seus aspectos ideológicos, pedagógicos e culturais, que, em conjunto, indicam a orientação geral do sistema educativo.

É com esse olhar que volto aos currículos de formação para demarcar que, a partir de 2000, o sujeito surdo é visto através de sua diferença, pautando o início de discussões mais efetivas dentro de um viés antropológico de sujeito. Com isso, as discussões vinculadas ao campo dos Estudos Culturais e de Educação de Surdos presentes nos currículos de formação de professores configuram o surdo como um ser próprio através da centralidade de sua cultura.

Caminhando por campos que se afastam da concepção de surdez tida como deficiência, vejo circular nos currículos de formação discussões culturalistas e antropológicas. Baseando-se em estudos que questionam as verdades absolutas, os caminhos únicos e as identidades fixas, os currículos em questão articulam discussões que visam a mostrar outras possibilidades de se pensar a surdez e de duvidar das “verdades” que circulam dentro desse campo, ancoradas em concepções clínicas que dão ênfase à deficiência auditiva. A entrada da compreensão de surdez vai ao encontro de fatores que permitem ver os surdos

como pertencentes a um grupo culturalmente definido com aparatos culturais próprios.

A ideia é desvincular a surdez da área médica e de discussões ligadas à reabilitação, deslocando-a para uma narrativa de cultura própria, identidade e língua de sinais. As discussões que surgem nos currículos são atravessadas por estudos que olham a surdez a partir dos Estudos Culturais¹. Dar um novo sentido à surdez no campo dos Estudos Culturais é retirar os “óculos” dos discursos que a determinam como deficiência e incapacidade e colocar os da cultura, da diferença, não no sentido único das palavras, mas em um plural que se aproxima da heterogeneidade, da constituição das formas de ser e viver. Trata-se de um campo que, no seu interior, analisa práticas culturais envolvidas com relações de poder, que derivam do que é significativo e relevante para cada grupo. Para esse campo de estudos, não faz sentido dizer que o ser humano é um ser cultural sem amarrar esse processo a relações de poder e processos de subjetivação.

Fica evidente que a questão central nos Estudos Culturais é a transformação na concepção de cultura. É por meio desta que se dá a luta pela significação, “na qual os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes” (COSTA, 2000, p. 25). É nesse contexto cultural que o significado é negociado e é fixada a definição dos grupos sociais em relação a outros grupos, colocando em circulação elementos que mobilizam a produção de determinadas subjetividades.

A cultura passa, então, a inscrever-se em uma dimensão política. Conforme Lopes (2002, p. 29), “ela pode ser entendida como um conjunto contestado e em constante tensionamento de práticas de representação intimamente relacionadas aos processos de (re)composição de diferentes grupos sociais”. É na cultura que são estabelecidas as divisões, como, por exemplo, de classe, etnia, sexo, entre outras, bem como onde acontecem disputas e lutas pela significação.

Nesse ponto, cabe destacar as relações que os ouvintes têm imposto aos surdos, baseadas em processos de correção que se estruturam a partir da aprendizagem por repetição e do ensino do português como primeira língua, como foi visto nos currículos de formação. É nessa articulação que se define quem está

¹ O campo dos Estudos Culturais está focalizado nas relações entre cultura e sociedade, bem como nas suas formas e relações com as mudanças sociais.

dentro e quem está fora dessa relação. Nessa zona de fronteira, também se estabelece quem é o normal e quem está fora desse jogo.

Tomando uma concepção plural de cultura, vejo surgir nos currículos de formação múltiplos modos de representar os surdos, tais como: surdos – anormais; surdos – deficientes; surdos – os que não ouvem; surdos – os que não falam; surdos – os que possuem língua própria; surdos – os que têm cultura própria; enfim, todas essas denominações apontam para a multiplicidade de nomações de um mesmo sujeito cultural. Os surdos são caracterizados no interior desse contexto, que busca descrever e vigiar a subjetividade desse grupo, com o objetivo de representá-los mais adequadamente, tomando o modelo ouvinte como forma. Isso porque o controle das próprias subjetividades está fora do alcance daqueles considerados no grupo como minoria, remetendo a descrições e identificações dos sujeitos em questão.

Entendo que o surdo tem sua própria cultura no momento em que sua diferença é assumida e respeitada como sendo autônoma. A cultura surda é percebida no momento da busca pela diferença e identificação provocadas pela forma de vida do ser surdo. Segundo Perlin (2004, p. 77),

A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. É o caso de ser surdo homem, de ser surdo mulher, deixando evidências de identidade, o predomínio da ordem, como, por exemplo, o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc.

Dessa forma, a cultura surda é o lugar de criação de subjetividades, de formas particulares de ser e viver em sociedade, assegurando sua sobrevivência diante das múltiplas culturas existentes. Essa vontade de cultura própria vem se fortalecendo nas visíveis transformações dos últimos tempos, conforme é visto, por exemplo, nos currículos que analiso, que mostram o ensino da língua de sinais e da educação bilíngue e a questão da surdez como uma produção de mudança de olhar sobre o surdo.

Em toda essa virada cultural, de representação da diferença da cultura surda e na Educação de Surdos, Perlin (2004) chama a atenção para outra necessidade que se faz presente para que a cultura surda se torne própria: a eliminação da

violência cultural, isto é, a violência silenciosa com aparatos de violência colonial. Essa violência à qual Perlin (2004) se refere foi marcada através da história com a proibição da língua de sinais, a inclusão de surdos entre os deficientes e entre os ouvintes. Esses modos pelos quais um grupo dominante impôs sua cultura particular capturaram a forma de ser surdo e sua diferença. Essa violência continua agindo de forma silenciosa, traduzindo a luta do povo surdo para recuperar sua cultura e sua educação.

Dirigindo o olhar para os movimentos que os surdos têm feito em prol do reconhecimento da sua língua, diferença e cultura, deparamo-nos com uma história de lutas, e “uma das marcas mais efetivamente colocadas diz respeito às formas de entender a surdez e à experiência do *estar sendo* surdo a partir da diferença” (KLEIN, 2004, p. 88).

Contudo, vale ressaltar que as diferenças têm sido definidas e desvalorizadas por representarem o “inferior”, sendo produzidas por meio de relações de poder. Conforme Moreira (2002), a diferença é uma realidade humana; portanto, estamos unidos por ela. Se o que caracteriza os seres humanos é a diferença em cada sujeito, a singularidade de cada um e a elaboração de significados, é na base desses deslocamentos que se constitui a produção de cultura.

Analisando-se currículos de formação de professores que trabalham com alunos surdos, tendo como base a pesquisa realizada pelo GIPES, na qual alguns professores dizem estar preparados e outros não para lidar com os alunos surdos, e diante da afirmação de não terem o domínio da língua de sinais, as questões de cultura e de diferença, de certo modo, entram em ação. Dentro desse enredo, a forma como a cultura distingue a diferença torna-se fundamental para a compreensão das identidades, sendo que estas são separadas frequentemente na forma de oposição, em qualquer sistema de classificação.

Penso que as questões aqui tratadas remetem ao reconhecimento da diferença cultural na sociedade, no currículo de formação e na prática pedagógica do professor, que se encontra diante de um universo de culturas distintas. Nesse enfoque, o cenário construído em torno do currículo de formação e os conteúdos que derivam num determinado contexto social são cruciais para desafiar a lógica de ver e compreender o mundo e de atuar nele. Por meio dos conhecimentos que englobam o currículo, mesmo fazendo pequenas referências à forma surda de ser, a

desestabilização de categorias de divisão e de processos de desigualdade se faz urgente nas estratégias pedagógicas dos professores.

Mais do que simplesmente reconhecer as diferenças e heterogeneidades no currículo de formação, a criação de relações que favoreçam a aprendizagem e o reconhecimento do “outro” como pessoa com cultura própria são elementos mediadores no currículo que permitem o diálogo entre diferentes grupos. Esse pressuposto ocorre na medida em que é intencional e em que se decide estabelecer relações com o outro para que se crie um contexto relacional, no qual todos os sujeitos possam interagir uns com os outros.

A expansão de saberes/conhecimentos que favoreçam novos patamares daquilo que geralmente temos como acrítico torna-se vital no espaço da formação. Marcar de forma crítica os artefatos culturais que circundam os sujeitos surdos requer a construção de novos saberes, conhecimentos, objetivos, estratégias por parte do professorado. O currículo entra em ação como um articulador dessa trama, fazendo uma releitura da própria visão de educação, questionando a realidade instituída historicamente. Avançar nesse processo é fundamental, pois promove a inclusão dessas questões no campo da educação, bem como suscita, na formação inicial e continuada do professor, uma visão ampliada da problemática, possibilitando ao docente perceber outras perspectivas, assentadas na centralidade da cultura, no reconhecimento da diferença e na construção da igualdade.

Essas pequenas entradas de saberes que traziam outros entendimentos em relação à surdez, ancoradas em concepções que identificavam os surdos a partir da centralidade da cultura dentro de um currículo minado por questões clínicas e patológicas sobre educação, trouxeram renovações e intensos tensionamentos ao campo do currículo de formação. Oriundo de uma área que visava à recuperação do sujeito, o surdo foi minimamente conquistando espaço no currículo de formação a partir de disciplinas que contemplavam questões próprias da surdez, como, por exemplo: língua de sinais, identidade e diferença surda. Os conteúdos dessas disciplinas constituíram forças a partir de 2000, quando cursos de formação de professores foram oferecidos com base num currículo que problematizava a surdez a partir da centralidade da cultura dos surdos, possibilitando outros olhares à educação.

Essas múltiplas formas de olhar para os sujeitos podem ser entendidas nas distintas posições de surdez presentes nos currículos de formação. Os surdos

passaram a habitar, dentro dos currículos, uma zona de permanente instabilidade e fissuras, entendida como fragmentada e não-unificada ao redor de um surdo coerente.

Nesse sentido, os surdos foram produzidos em diferentes sistemas de significação e representações culturais. Esses sistemas são possíveis e multiplicam-se conforme as possibilidades linguísticas de narrá-los em diferentes momentos históricos, construindo diferentes sujeitos. Essa forma de olhar para os currículos de formação que coloca o múltiplo, o provisório, o instável, permite-me entender como diferentes conhecimentos, em distintos recortes temporais, trazem diferentes maneiras de se olhar para os surdos e para a sua educação.

No subtítulo a seguir, trago o currículo que o NUPPES colocou em prática no ano de 2002 a 2004, marcando deslocamentos nas formas de olhar e narrar os surdos. Diferentemente dos currículos analisados até aqui, o NUPPES formou alunos com base em discussões que diziam de um surdo cultural, de um surdo com identidade, fazendo de sua diferença a produção de um grupo próprio.

4.1 O CURRÍCULO DE CAPACITAÇÃO DO NUPPES: UMA VISÃO CULTURALISTA DO PROFESSOR DE SURDOS

Transitando de diferentes formas pelos currículos de formação, ancorados primeiramente em perspectivas clínicas e, posteriormente, embasados em perspectivas antropológico-culturais, a formação dos professores de surdos foi sendo produzida por um deslocamento discursivo de um viés patológico em relação aos surdos e à surdez para um viés cultural. O currículo que segue é fruto das formações que ex-integrantes do NUPPES realizaram, em que já alguns deslocamentos eram possíveis, fazendo com que os conhecimentos articulassem novas maneiras de produção surda.

Currículo de capacitação/especialização em Educação de Surdos	
Disciplinas Clínicas Total de horas – 24h	Disciplinas Pedagógicas/Filosóficas/ Sociológicas Total de horas – 472h
Educação de surdos na educação geral e na educação especial – 12h Políticas públicas de atendimento à surdez – 12h	Políticas e poética da diferença – 12h História, cultura, comunidade, identidade surda – 24h Representações sobre a surdez e os surdos na educação e escolarização de surdos – 24h Currículo e estudos surdos em educação – 24h Linguística na educação de surdos – 12h Processos e práticas de avaliação – 24h Seminário temático – 12h Educação de surdos e tecnologias – 12h A construção do corpo disciplinado – 12h Língua Brasileira de Sinais 1 – 100h Língua Brasileira de Sinais 2 – 140h Seminário temático/Metodologia de pesquisa – 36h Orientação – artigo – 40h

Quadro 16: (C5 – 2002/2004) As Disciplinas do Currículo de Capacitação/Especialização do NUPPES

Fonte: Elaborado pela Autora

O currículo exposto foi formulado por um grupo de mestrandas e doutorandas que tiveram uma formação situada entre o clínico e o cultural. As integrantes do NUPPES uniram-se com a intenção de pensar e formular deslocamentos na forma de narrar os surdos, sua língua, sua educação e sua cultura. Baseadas em concepções que já apresentavam outras maneiras de olhar para os surdos, as pesquisadoras, no ano de 2002, promoveram a segunda capacitação² de professores na região de Pelotas, demarcando um sujeito surdo a partir de sua diferença e cultura.

Considero esse currículo como um deslocamento na Educação de Surdos, pois ele é proposto nos estudos que focalizam os surdos a partir da centralidade de sua cultura. Embora as pesquisadoras que compunham o NUPPES viessem fazendo leituras que focalizavam, além da questão clínica de sujeito, o surdo dentro de concepções políticas e culturais, os discursos focados numa concepção de deficiência e de incapacidade dos surdos, determinando processos de normalização, continuavam fazendo parte do processo de formação de professores.

² O primeiro curso com esta nova proposta de olhar para os surdos e para a surdez ocorreu em Santa Cruz, em convênio com a SE/UNISC, também em 2002.

A diferença surda continuava sendo capturada por diagnósticos, produzida como marca específica que definia os surdos em uma identidade fixa, entendida como cultural. Nesse movimento que busca atribuir conceitos para o outro, a diferença é capturada, deixando de ser diferença. Conforme Guedes (2010, p. 126),

Ao fazer da surdez uma “diferença” definível, seja em diagnósticos, seja com a exaltação da Língua de Sinais, apaga-se a diferença surda entendida como forma de viver a surdez, como uma experiência visual que se constitui no devir, no ser surdo.

Meu interesse ao olhar para o currículo do NUPPES é colocar foco nos conhecimentos que propunham o entendimento cultural de surdez, mesmo estando permeados ainda por um território clínico, que representa aqui o território da Educação Especial. Para dar ênfase aos processos culturais, linguísticos e de perspectiva clínica que o currículo do NUPPES possui, de forma semelhante ao feito com os currículos de graduação de 1984 e 2004, trago um gráfico para demonstrar a diferença entre as duas ênfases presentes no currículo do NUPPES. Saliento que apresento o gráfico, mais especificamente, para visualizar a discursividade de alguns deslocamentos que compõem o currículo de formação do NUPPES. Penso que o gráfico pode, de forma simples, mostrar as pequenas rupturas nas formas de narrar os surdos, bem como a circulação de contextos antropológicos e culturais dentro do currículo.

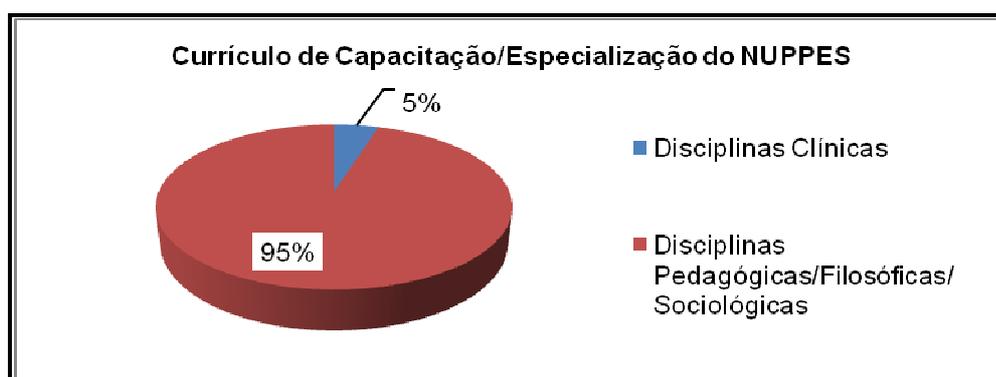


Gráfico 13: As Disciplinas do Currículo do NUPPES

Fonte: Elaborado pela Autora

No Gráfico 13, é possível visualizar outra forma de entendimento dos surdos e da surdez, não pautada no estigma da deficiência e do deficiente, mas na diferença cultural. Pode-se observar também o andamento do deslocamento necessário ao

professor em formação para constituir uma visão antropológico-cultural de surdos. As disciplinas pedagógicas, filosóficas e sociológicas mostram algumas novas configurações e relações possíveis, permitindo rupturas na lógica de sujeito deficiente.

O currículo em questão propôs outros enfoques para a Educação de Surdos, bem como aproximações com um viés antropológico de sujeito, língua e comunidade. Esses novos desdobramentos, vistos no Quadro 16 e representados no Gráfico 13, mostram o deslocamento da surdez entendida estritamente como deficiência para um entendimento de surdez como uma nova condição de viver a materialidade do déficit auditivo.

Destaco a readequação de lugares ocupados por cultura, identidade, língua e diferença no currículo de formação. Essa mobilização vem abrindo brechas no currículo clínico, embasando novas possibilidades de ruptura e modestas entradas na vertente antropológico-cultural. Com esse posicionamento, o currículo produz nos professores em formação possibilidades de estabelecer outras relações com os surdos e sua educação, que não apenas aquelas ligadas à detecção de sintomas e aos processos de normalização, mas ao desenvolvimento de um contexto cultural.

O processo de normalização foi virado do avesso, ou melhor, teve uma virada epistemológica. Fala-se de surdos e se produzem surdos. O referencial de normalidade é dado sob outras orientações modernas que dizem da diferença cultural e do respeito com essa diferença (LOPES, 2004, p. 50).

Outros referenciais são postos em ação, guiando o olhar e o trabalho do professor de surdos. O fortalecimento linguístico e cultural dos surdos passou a ressignificar de outras formas os conhecimentos contidos na área Clínica. Todavia, essas mudanças foram sendo incorporadas aos poucos nos currículos de formação.

Desde as décadas de 80 e 90, as pequenas movimentações feitas na forma de representar os surdos nos currículos de formação trouxeram mudanças visíveis nas pedagogias e na Educação de Surdos que hoje temos. No entanto, esses deslocamentos não convivem de forma tranquila, pois requerem uma constante negociação de lugares e saberes dentro do campo que se quer deslocar.

Os saberes, as práticas discursivas que vinham sendo articuladas fora dos currículos oficiais foram tomando seus lugares na formação de professores de surdos. Isso teve efeitos nas novas concepções e formas de Educação de Surdos, bem como na reorganização de conhecimentos necessários aos educadores que trabalham na área.

Mesmo que o currículo apresente um deslocamento nas formas de olhar e entender a Educação de Surdos, a surdez continua sendo problematizada no campo da Educação Especial. Apesar das rupturas realizadas, o surdo permanece sendo definido pelo Especial e, dentro dele, atrelado à deficiência, não tão fortemente como nas décadas de 80 e 90, mas trazendo ressonâncias daquele período.

As práticas da Educação Especial são constituídas por um conjunto de técnicas normativas, voltadas ao desenvolvimento do sujeito surdo, de forma a produzi-lo como objeto de seu olhar – “as práticas exercidas por ela são normalizadoras na medida em que constituem um modo de observação e vigilância e de produção de determinados sujeitos surdos” (LUNARDI, 2003, p. 128). É central para esse sistema a classificação e o desenvolvimento de mecanismos capazes de produzir um sujeito normalizado e disciplinado.

O currículo do NUPPES, exemplificado no Quadro 16, mesmo propondo outro olhar, ou partindo de outro olhar, ainda traz a Educação Especial, convivendo agora com uma norma surda. Os surdos, no currículo do NUPPES, parecem ocupar lugar de dizer e determinar a norma. A invenção da norma surda acaba distribuindo os surdos dentro do currículo de formação em posições distintas “que podem estar mais próximas ou mais distantes daquelas apontadas como aceitas pelo grupo” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 117). É através da norma surda que as médias são feitas para determinar se os surdos estão enquadrados no que o grupo pensa ser normal.

Parece que estamos entrando na descoberta da surdez como algo fora do que vínhamos fazendo. Percebo que as disciplinas, frente à intenção de contemplar a surdez cultural, colocam em movimento um entendimento sobre quem são os surdos culturais, que elementos os caracterizam enquanto pertencentes de uma cultura particular.

Percebo esse movimento muito mais como uma aproximação do exótico, de desejo do outro, de desestranhamento do outro. A questão cultural, vista no Quadro 16, está centrada na aproximação da aceitação e respeito à diferença surda, sendo

colocada pelo uso de palavras como: “Políticas da diferença”, “História, cultura, comunidade, identidade surda”, “Linguística de surdos”, dirigindo o foco para o que determinado grupo pode ter de específico.

Parece ser essa a realidade que vivenciamos hoje; de certa forma, o currículo do NUPPES já mostrava essa tendência de uma inversão de domínios do audista para um surdista. Para mim, não se trata de domínios, mas sim de discussões e lutas em diferentes tempos. Não faço essa afirmação de forma isolada, mas balizada pelas análises realizadas e pelas relações entre os currículos de formação e a questão da surdez cultural.

Olhando para os discursos culturais e para os conhecimentos que dizem da diferença surda, a formação do professor de surdos parece estar pautada em uma reestruturação superficial de elementos. Nos currículos, temos a inserção de disciplinas que dizem da cultura e diferença surda, mas que discursivamente continuam atreladas à clínica, à reabilitação, tendo como fundante o processo de normalização. “Mudaram as nomenclaturas, os lugares, as narrativas, mas, em meio a todos esses processos políticos e culturais, os surdos estão sendo recolocados no centro de ação das práticas disciplinares de correção e de normalização” (GUEDES, 2010, p. 128).

Olhando para essa nomenclatura a que Guedes (2010) se refere, vejo que, nos currículos de formação analisados, os surdos passaram por diferentes posições e lugares dentro do currículo de formação, tais como: do deficiente auditivo para o surdo; da oralização para a língua de sinais e, conseqüentemente, para o bilinguismo; da deficiência auditiva para a surdez; enfim, várias narrativas foram sendo colocadas aos surdos, à medida que novos entendimentos surgiam. Nesse “renovado” processo de posições do sujeito surdo, penso que não há a substituição de um entendimento por outro. O que vejo são deslocamentos com novos referenciais terapêuticos e linguísticos, mas muito marcados ainda pelas práticas de normalização, com um pequeno toque de elementos culturais.

Na fusão dessas questões, está a orientação de uma leitura possível sobre os currículos de formação que pode auxiliar os professores atuantes na Educação de Surdos a pensar novos elementos para a construção do que se entende por currículo surdo. Os deslocamentos e a ênfase dada ao surdo como o determinante “da forma de fazer a formação de professores” demarcam o espaço determinado por

especialistas que, em posse de seus saberes, dão ênfase a alguns aspectos e não a outros (LOPES; VEIGA-NETO, 2010).

A condição de deficiência em que os surdos foram posicionados dentro dos currículos de formação gerou sentimentos de inconformidade e de lutas por outras condições de vida, trazendo rupturas na história desse grupo. Ao inventarem outras marcas materializadas na língua de sinais, na cultura surda, na identidade surda, na diferença, os surdos criaram outros espaços de identificação nos currículos de formação.

Com a possibilidade de inscrever os surdos dentro de uma visão antropológica de surdez, os currículos de formação começaram, a partir de discursos que se filiam ao movimento surdo, a ser modificados, colocando a surdez num plano de ser surdo. Essa discussão começou a ser feita a partir de uma perspectiva culturalista, que se inscreve na luta, na identidade do sujeito surdo.

O currículo do NUPPES, ao mostrar os surdos como determinantes de sua própria educação, através da centralidade na cultura, fez o que seu tempo permitiu ou o que a sociedade de normalização (onde as comunidades criam normas internas e padrões de normalidade) permitiu. O interessante é observar que não nos livramos da Educação Especial e do ouvinte para podermos falar de surdos. Continuamos falando de surdos na comparação com o ouvinte.

Como visto nos currículos analisados, na relação com o ouvinte, o surdo foi ensinado a olhar-se e narrar-se como um deficiente auditivo. Essa marca determinou, ao longo da história surda, práticas corretivas derivadas de conhecimentos que classificam os surdos dentro de suas fases de desenvolvimento. A forte presença do ouvinte nos currículos de formação fez com que o surdo, ao falar de si, sempre tivesse como referência o próprio ouvinte, afastando a possibilidade de fazer de si mesmo a posição de referência à sua condição de ser surdo.

As lutas marcadas por diferentes posições dentro dos currículos de formação são de distintas ordens, mas o aspecto clínico-terapêutico, devido à regularidade com que aparece nos documentos analisados, ocupa o lugar de destaque na formação dos professores, bem como o caráter oposicional entre o surdo e o ouvinte. Isso significa que os currículos de formação precisam ser elaborados dentro de outro juízo de valor, dando menos ênfase ao enfoque clínico e de comparabilidade entre surdo/ouvinte.

A luta que se tem pela frente está na composição de um currículo no campo surdo, ou seja, criado dentro dele, propondo “educar e dar outras condições de possibilidade para os surdos viverem a condição da surdez” (LOPES, 2004, p. 53). Trata-se de possibilidades de criar discursos dentro do campo surdo, a partir dos elementos que o configuram como campo próprio de educação.

A partir do material de pesquisa, apresentei o contexto que vem sendo movimentado em torno do reconhecimento da diferença, da língua e da cultura do surdo. Esse processo de ressignificação cultural de surdez é fundamental aos professores que hoje trabalham com alunos surdos, pois muitos, ao passarem pelas formações aqui apresentadas, sentem-se preparados e outros não. Como podem uns estar mais preparados do que outros? O que é se sentir preparado?

Penso que os currículos de formação, ao estabelecerem relações com a surdez cultural e com a língua de sinais, configuraram uma nova condição de ser surdo, colocando uma discussão ampla nas diferentes formas de olhar os surdos e a surdez. Nessa trama, entendo a preparação completa e definitiva nunca se estabilizará, uma vez que novas configurações surgirão num campo que está em permanente estruturação, como visto nos últimos 20 anos apresentados aqui.

Com base nessas colocações e transitando pelas leis e documentos que demonstram uma grande preocupação com o direito de todos à educação, fica evidente que todos perante a lei são iguais, sendo todos colocados na dimensão do direito à liberdade, da cidadania, do respeito às raças, culturas, etc., independentemente de suas diferenças particulares. Estando incluídas nessa esfera variadas definições, a lei garante a eliminação de todas as formas de discriminação em prol da universalização da educação, ou seja, em prol de escolas de boa qualidade para todos.

Essa discussão tem repercussões interessantes na formação do professor da Educação Especial, tanto que novos investimentos estão sendo buscados, com alternativas que permitam ajustar o ensino à diferença e às culturas de cada indivíduo. Como os professores desempenham um papel significativo na escola, precisam dispor de conhecimentos além daqueles estritamente relacionados aos assuntos que irão trabalhar.

Diante dessas colocações, há que se pensar nos surdos que, estando nessa lógica de inclusão escolar, ainda são mencionados como “pessoas com necessidades” dentro do parâmetro da Educação Especial. Apesar do esforço da

comunidade surda e das pessoas envolvidas em movimentos em busca de espaços e de reconhecimento dos surdos como um grupo cultural, fica como necessidade o esclarecimento desses sujeitos nas bases legais de nosso país, bem como a formação específica de profissionais para dar conta da demanda que hoje se encontra na Escola Regular.

No que tange à formação de professores, muito se tem falado de sua capacitação e da sua importância, porém, nada de muito específico em relação aos saberes e conhecimentos necessários ao professor que trabalha com alunos surdos é visto na política de formação em nosso Estado. Creio que o momento seja propício para uma reflexão acerca da formação de nossos professores em geral, pois os desafios que esses profissionais enfrentam é fruto dos problemas estruturais com os quais temos convivido.

Tive, com esta modesta discussão, a intenção de entender o contexto em torno do reconhecimento da diferença política e cultural dos surdos, bem como a sua relevância no movimento da surdez e sua ressignificação na formação de professores. Penso que a surdez cultural se faz imprescindível nos currículos de formação de professores de surdos, rompendo com a identidade fixa da deficiência auditiva e da comparação entre surdos e ouvintes.

Considero importante também romper com o olhar ouvinte para que a surdez possa ser considerada e reafirmada no próprio campo surdo. Nesse contexto, “o ouvinte não é o outro do surdo; o próprio surdo é que passa a ser o outro do surdo” (LOPES; VEIGA-NETO, 2010, p. 121). Nesse outro enfoque, o currículo de formação possibilita que os surdos se inscrevam em um campo político e científico, dando ênfase à existência surda e à discussão do ser surdo.

5 UM DESLOCAMENTO POSSÍVEL: NOTAS PARA CONTINUAR

As mudanças ocorridas nos modos de falar sobre os surdos e sobre a surdez têm ocupado professores e os próprios surdos na luta pelo reconhecimento dos surdos como sujeitos culturais. Os conhecimentos que constituem os currículos de formação de professores de surdos baseiam-se em discursos médicos, com vistas à normalização, correção e disciplinarização dos surdos. Com base também em critérios culturais, como a língua de sinais e o bilinguismo, os professores são direcionados a olhar para os surdos como sujeitos próprios.

Embasando sua atuação nessas duas ênfases, entre o clínico e o cultural, o professor de surdos estará propiciando a multiplicação de possibilidades de narrar os surdos, bem como produzindo as diversas posições que eles podem ocupar nos diferentes contextos em que se fazem presentes.

Do construído, tive o propósito de apontar o percurso realizado durante a pesquisa. Apresentei as escolhas que foram tomadas e direcionadas durante todo o período de mestrado. Penso ter mostrado algumas balizas fundamentais ao trabalho investigativo que proporcionaram novos rumos ao que vinha sendo desenvolvido. A partir da pesquisa do GIPES e das enunciações “estamos preparados” e “não estamos preparados para trabalhar com alunos surdos”, vindas de professores que trabalham com surdos no Estado do RS, fui engendrando minha investigação e definindo como objeto de estudo os saberes/conhecimentos sobre os surdos que circularam e circulam nos currículos dos cursos de formação de professores. Tendo esse objetivo como eixo orientador da dissertação, busquei o que seria meu material de pesquisa: currículos de cursos de formação de professores que trabalharam com surdos no período de 1984 a 2004.

Os sentidos que foram produzidos sobre os materiais coletados e que se encontram materializados na escrita da dissertação apontam para um deslocamento discursivo de um viés patológico sobre os surdos para um viés antropológico-cultural, com os surdos pertencendo a uma cultura particular. Preocupe-me em mostrar esses deslocamentos através de saberes que não estavam oficializados nos currículos que analisei e que constituíram outras formas de entendimento aos professores em formação.

Através da flexibilidade existente no currículo para mostrar outros saberes que não se encontram oficialmente marcados como disciplinas essenciais, percebe-se que o currículo pode ser constituído como um aparato de conhecimentos e saberes que produzem e tornam administráveis os seres sobre os quais fala. Mesmo funcionando como possibilidade para que a lógica disciplinar dentro do ambiente escolar se torne uma eficiente maquinaria de fabricação do sujeito e da sociedade disciplinar, o currículo e os sujeitos produzidos por ele também sofrem ações, que trocam entre si relações, informações e apontamentos, permitindo criar sujeitos por aquilo que o currículo diz ou por aquilo que se quer dizer sobre os sujeitos.

Apontei o currículo como um campo minado de disputa por significação. Ao mesmo tempo em que se quer produzir um sujeito surdo dentro do currículo da Educação Especial, elencando-o como um alunado deficiente, especial, se produz também um surdo num viés socioantropológico, caracterizado como um grupo próprio, com formas de ser e viver próprias. Interessada na discussão do currículo da formação de professores, vi circular, além dos conhecimentos oficiais, saberes de forma extracurricular, representando os movimentos realizados dentro dos currículos de formação.

Para contextualizar essas duas ênfases – clínica e cultural –, parti da diferenciação do que entendo por saberes e conhecimentos que estão constituindo a formação dos professores de surdos. Sendo essa a pergunta central que mobilizou esta pesquisa, apontei os conhecimentos implicados na constituição dos currículos de formação. As pequenas movimentações dentro dos currículos de formação, trazidas neste texto sob forma de uma vinheta, acabaram incorporando outras formas de narrar os surdos, produzindo novas práticas discursivas nos espaços em que circulavam, firmando novos saberes, que até hoje estão em permanente discussão.

Argumentei que, na formação dos professores de surdos em nosso Estado, vinham sendo incorporados outros saberes que elencavam os surdos como sujeitos de sua própria educação. Esses saberes, sob forma de práticas discursivas, anunciavam outro surdo, produzindo um conjunto de elementos vinculados a um discurso que dizia de um surdo cultural, de um surdo com língua própria, de um surdo produzido a partir de sua diferença.

Essas práticas discursivas, na década de 80 e 90, formaram uma rede de singularidades, efeito dos desvios que foram surgindo no currículo da Educação

Especial, a partir de decisões e interrogações tomadas por professores que ministravam os cursos de formação. Os discursos que diziam de um surdo ligado a concepções antropológicas de sujeito exercidas pelos sujeitos do discurso cultural de surdez são a soma dos modos e das posições de integrar um novo enunciado ao já dito no campo da Educação Especial.

O emprego de conhecimentos reproduzidos na área da deficiência dentro do currículo desencadeou outras estruturas, sistematizando novas enunciações, a partir de conceitos e escolhas teóricas que tiveram de ser elaborados e sistematizados pelos professores que administravam os cursos de formação. Saberes que circulavam em outros espaços estavam sendo trazidos para dentro da academia, rompendo com a estrutura que elencava os surdos como deficientes auditivos e provocando deslocamentos nos currículos de formação que traduziam os surdos como anormais.

Porém, argumentei também, neste estudo, que os surdos, vistos pelo viés cultural, continuam muito enraizados na concepção de deficiência, conectados ao campo da reabilitação, que visa a corrigi-los. Seguindo os conhecimentos que aparecem indicando a formação do professor em relação ao surdo, discuti como a normalização e processos de correção também estão envolvidos no contexto da formação.

Um forte viés clínico e reabilitador determinou práticas pedagógicas escolares e a formação de professores, conduzindo os futuros profissionais a ver os surdos como deficientes auditivos. É nesse contexto que abordei os currículos de graduação e capacitação em análise neste estudo – como articuladores de conhecimentos que se localizam em uma matriz médica, pedagógica e normalizadora. Nesse sentido, as disciplinas elencadas nos currículos operam como formas de classificação, correção e normalização dos surdos. Ainda, é posto sobre o corpo surdo um conjunto de técnicas e práticas que visam a aproximar o surdo dos sujeitos ditos “normais”.

Problematizei a constituição do surdo a partir de processos disciplinares que visam à produção de um corpo saudável, de um corpo produtivo ao campo da Medicina – processos que, através das técnicas de normação/normalização, possibilitam formar um corpo forte e dócil, capaz de desenvolver funções produtivas na sociedade. Os surdos, por não carregarem em seu corpo os elementos da audição e da fala, foram sendo constituídos dentro de uma estrutura corretiva à

disposição da Educação Especial para que ela pudesse realizar o processo de normação/normalização do indivíduo.

Diante disso, na análise de meus documentos, argumentei que operações de correção são recorrentes através de exercícios de treinamento de fala e de audição, pautados na normação/normalização do surdo, reforçando sua anormalidade perante os ditos normais. Esses processos que descrevem a incapacidade dos surdos apontam para um surdo classificado como deficiente. As disciplinas presentes nos currículos de formação incidem em práticas clínicas, possibilitando-me afirmar que pedagogias corretivas atuam nos sujeitos surdos e naqueles que trabalham com eles, com vistas ao surgimento de um sujeito que permaneça o mais normal possível dentro de sua diferença.

Nesse sentido, a formação dos professores de surdos é instituída pelos discursos da Educação Especial, anexada a uma intervenção terapêutica que faz com que ações conduzam à transformação desejada: a normalidade ouvinte. Preocupei-me, ao longo deste estudo, em mostrar que os currículos dos cursos de formação, em sua maioria, partem do campo da Educação Especial para olhar os surdos, o que acarreta o tratamento para um ser deficiente. Porém, sabe-se que, dentro desses cursos, o currículo é minado por concepções e saberes socioantropológicos de surdez. Tais concepções geram outro entendimento sobre os surdos, passando a alimentar a luta surda para que seja reconhecida culturalmente como um movimento de resistência à leitura da Educação Especial.

Tentei mostrar também saberes que visam a significar os surdos fora do patamar da deficiência. Os cursos que analisei foram, em pequenas ações, introduzindo novas formas de olhar para a Educação de Surdos, modificando o olhar dos professores frente ao currículo, tomado por questões clínicas de surdez. Os currículos que analisei traziam, desde a década de 80, pequenos deslocamentos nas formas de narrar os surdos. Mesmo carregados por saberes que tinham o objetivo de tornar o surdo um sujeito normal, os movimentos feitos naquela época floresceram. A partir de 2000, os surdos passam a ser narrados pela centralidade de sua cultura e identificados como sujeitos antropológicos, com língua e identidade própria.

Apresentei o currículo do NUPPES não com o objetivo de analisá-lo neste estudo, mas com a intenção de mostrar uma espécie de deslocamento na forma de narrar os surdos e sua educação. Esse currículo filia-se aos Estudos Culturais para

representar os surdos e a surdez, ressignificando os saberes presentes nos currículos de formação. Apesar dos deslocamentos nas formas de entender a Educação de Surdos, a surdez continua sendo problematizada no campo da Educação Especial.

Esse campo de saber, como apontei no decorrer do texto, exemplifica um sistema de normalização que visa a controlar os desvios individuais, bem como diagnosticar e prevenir possíveis casos problemáticos que perturbam e ameaçam a ordem existente. Os surdos, apesar de continuarem ancorados por concepções da Educação Especial, mantêm-se também na comparação com o ouvinte. Dessa forma, o surdo foi ensinado a olhar-se e narrar-se como um deficiente auditivo.

A forte presença do ouvinte nos currículos analisados fez com que o surdo, ao falar sobre si, tivesse sempre como referência o ouvinte, afastando-se da possibilidade de ter ele próprio como condição de referência. O olhar dos professores sobre seus alunos, mesmo daqueles que se dizem preparados para atuar com surdos, ainda está alicerçado na necessidade de comparação entre surdos e ouvintes, ou seja, na oposição binária derivada dos processos de normação/normalização típicos da Modernidade. Apontei que uma das alternativas para inverter essa lógica seria atribuir outro juízo de valor aos conhecimentos nos currículos de formação, dando menos ênfase ao enfoque clínico e de comparabilidade entre surdo/ouvinte.

Por isso, tenho lançado como desafio para a educação do Estado a construção de um currículo dentro da área da Educação de Surdos, criando formas próprias de narrar os sujeitos a partir de concepções que a configuram como campo próprio de saber. Frente a essa afirmação e à pergunta que tem me guiado durante o percurso investigativo sobre os saberes e conhecimentos, encaminho de outra forma o questionamento: quais saberes e quais conhecimentos constituem o olhar dos professores?

Posso dizer que os saberes e os conhecimentos se constituem pautados nesse duplo jogo de relações entre a Educação Especial, com vistas à normalização, na relação binária com o ouvinte e em questões que se vinculam num viés antropológico de sujeito, partindo da centralidade da cultura. Destaco que se trata de movimentos de ressignificação da concepção clínica para um contexto cultural e político que está sendo posto pela mobilização da comunidade surda e de estudiosos da área em prol do reconhecimento e aceitação da diferença surda.

Penso que a formação dos professores de surdos precisa ser deslocada da mesma rede discursiva na qual localiza os deficientes auditivos, para que o entendimento antropológico-cultural se constitua no currículo de formação. Não visando a elencar a surdez somente como sinônimo de patologia, mas propiciando possibilidades de narrar os surdos no campo cultural, os currículos de formação estão readequando lugares e posições no contexto em que os surdos se fazem presentes.

Foi assim que tratei um pouco das coisas que me atingiram durante o percurso desta pesquisa. Reconheço que outros caminhos poderiam ser tomados e que outras análises poderiam ser desdobradas ou aprofundadas nestes dois anos no curso de mestrado. Porém, o tempo, que se revela incapturável, e a vontade de “dar conta” da totalidade não são submissos aos nossos desejos de abranger um todo. Da compreensão de impossibilidade de encerrar esta pesquisa, penso que outros desdobramentos seriam possíveis no campo dos currículos de formação de professores de surdos, principalmente daqueles que instituíram uma forma cultural na Educação de Surdos.

Para (in)concluir esta dissertação, deixo como provocação os efeitos das formações a partir dos anos 2000 que apontaram para outras formas de narrar os surdos. Essas formações têm levado poucos professores a compreender os surdos como sujeitos de sua própria cultura. Muitos professores em formação passaram por tais currículos, minados por concepções antropológicas de sujeito, mas, ao falarem dos surdos, os definem como sujeitos anormais e na necessidade de comparação com ouvintes. Penso que essas colocações poderiam ser retomadas, a fim de trazer novas discussões ao campo do currículo e dos Estudos Surdos em educação.

REFERÊNCIAS

- BESS, Fred H.; HUMES, Larry E. **Fundamentos de Audiologia**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BRAGA, Rosa Maria da Cruz. **Para além do silêncio**: outros olhares sobre a surdez e a educação de surdos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2006.
- BRASIL. **Lei n. 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 26 jun. 2010.
- _____. **Decreto n. 5.626**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes>. Acesso em: 26 jun. 2010.
- CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.
- COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Universidade/UFRGS, 2000. p. 13-36.
- _____. Currículo e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 37-68.
- DORZIAT, Ana. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DUARTE, Claudia Glavam. **A “realidade” nas tramas discursivas da educação matemática escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2009.
- EWALD, François. **Foucault**: a norma e o direito. 2. ed. Lisboa: Comunicação & Linguagens, 2000.
- FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 195-214.

FONSECA, Márcio Alves da. Entre monstros, onanistas e incorrigíveis: as noções de “normal” e “anormal” nos cursos de Michel Foucault no Collège de France. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 239-253.

FORMOZO, Daniele de Paula. Professores surdos discutindo o currículo. In: THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena (Orgs.). **Currículo & avaliação: a diferença surda na escola**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 32-48.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais: curso no Collège de France (1974 – 1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

_____. **Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977 – 1978)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GIORDANI, Liliane Ferrari. A educação dos surdos no Rio Grande do Sul: região litoral norte. In: LOPES, Maura Corcini et al. **A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul** (Relatório de pesquisa). Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009. p. 59-61.

GUEDES, Betina Silva. **Sobre surdos, bocas e mãos: saberes que constituem o currículo de fonoaudiologia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2010.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais na educação dos surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 103-113.

KARNOPP, Lodenir Becker. A educação dos surdos no Rio Grande do Sul: região metropolitana. In: LOPES, Maura Corcini et al. **A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul** (Relatório de pesquisa). Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009. p. 21-33.

_____; KLEIN, Madalena. Narrativas de professoras sobre a(s) língua(s) na educação de surdos. In: **Revista Educação & Realidade**. Escola, Aprendizagem, Diferenças, Porto Alegre, n. 2, v. 32, p. 63-78, jul./dez. 2007.

KLEIN, Madalena. Cultura surda e inclusão no mercado de trabalho. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 83-99.

KLEIN, Madalena. A educação dos surdos no Rio Grande do Sul. In: LOPES, Maura Corcini et al. **A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul** (Relatório de pesquisa). Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009. p. 120-142.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____; KOHAN, Walter. Apresentação da coleção. In: RANCIÈRE, Jacques (Org.). **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. A educação dos surdos no Rio Grande do Sul: região Passo Fundo. In: LOPES, Maura Corcini et al. **A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul** (Relatório de pesquisa). Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009.

LOPES, Maura Corcini. **Foto & grafias**: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2002.

_____. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 33-55.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar, currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/Exclusão**: nas tramas da escola. Canoas: ULBRA, 2007a. p. 11-33.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007b.

_____. A educação dos surdos no Rio Grande do Sul: região Vale dos Sinos e Serra Gaúcha. In: LOPES, Maura Corcini et al. **A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul** (Relatório de pesquisa). Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009. p. 34-58.

_____; VEIGA-NETO. Marcadores culturais surdos. In: VIEIRA-MACHADO, Lucienne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **Educação de surdos**: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 116-137.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2003.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. A educação dos surdos no Rio Grande do Sul: região Central e Fronteira-Oeste. In: LOPES, Maura Corcini et al. **A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul** (Relatório de pesquisa). Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2009. p. 92-119.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, ano XXIII, n. 79, p. 15-38, ago. 2002.

PERLIN, Gládis Terezinha. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004. p. 73-82.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**: uma introdução. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUADROS, Ronice Muller de. O 'BI' em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulalia (Org.). **Surdez e bilingüismo**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 27-37.

REIS, Flaviane. Professores surdos: identificação ou *modelo*? In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gládis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. p. 86-99.

REVEL, Judith. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. São Carlos: Claraluz, 2005.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 169-192.

_____. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: EDUA, 2002.

SCHEID, Matilde. **Saberes, correção e normalização no contexto da educação especial**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

SKLIAR, Carlos. Apresentação – A localização política da educação bilíngüe para surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 7-14.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Educação & Exclusão: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial**. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 105-153.
THOMA, Adriana da Silva. A educação dos surdos no Rio Grande do Sul: regiões do Vale do Taquari e Vale do Rio Pardo. In: LOPES, Maura Corcini et al. **A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul** (Relatório de pesquisa). Edital Universal MCT/CNPQ 50/2006. São Leopoldo, 2009. p. 62-91.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 23-38.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, v. 23, p. 163-186, 2002b.

_____. **Foucault & a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13-25.

_____; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: alguns apontamentos. Texto elaborado como subsídio ao Programa **Currículo em Movimento**, sob a coordenação da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica do Ministério da Educação (DCOCEB/SEB/MEC). Março, 2009.

WANDERER, Fernanda. **Escola e matemática escolar: mecanismos de regulação sobre sujeitos escolares de uma localidade rural de colonização alemã do Rio Grande do Sul**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 07-72.

ANEXO A - CURSO DE CAPACITAÇÃO/ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE SURDOS

Secretaria Municipal de Educação de Pelotas

Faculdade de Educação – UFPel

NUPPES/UFRGS

Carga hora/total – 496h/a

Programa Básico
FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO (72h/a)
Disciplinas: <ol style="list-style-type: none"> 1) Política e Poética da Diferença – 12h/a 2) História, Cultura, Comunidade, Identidade Surdas – 24h/a 3) Representações sobre a Surdez e os Surdos na Educação e Escolarização de Surdos – 24h/a 4) Educação de Surdos na Educação Geral e na Educação Especial – 12h/a
ENSINO (72h/a)
Disciplinas: <ol style="list-style-type: none"> 5) Currículo e Estudos Surdos em Educação – 24h/a 6) Linguística na Educação de Surdos – 12h/a 7) Processos e Práticas de Avaliação – 24h/a 8) Seminário Temático – 12h/a
INTERFACES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS (36h/a)
Disciplinas: <ol style="list-style-type: none"> 9) Políticas Públicas de Atendimento à Surdez – 12h/a 10) Educação de Surdos e Tecnologias – 12h/a 11) A Construção do Corpo Disciplinado – 12h/a
A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS (240h/a)
Disciplinas: <ol style="list-style-type: none"> 12) Língua Brasileira de Sinais 1 – 100h/a 13) Língua Brasileira de Sinais 2 – 140h/a
PRÁTICAS DE ENSINO E ESTUDO DAS CONDIÇÕES EDUCATIVAS REGIONAIS (36h/a)
<ol style="list-style-type: none"> 14) Seminário Temático 15) Metodologia de Pesquisa
Orientação – artigo (40h/a)