

## 6

### Considerações finais e alguns encaminhamentos

*“Não podemos inibir o horizonte utópico da educação para colocá-la numa lógica funcional ao mercado e puramente instrumental. Sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e, solidária, inclusiva onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação.” (Candau, 2000)*

Se escrever e pesquisar são formas de indagar ou buscar explicações para os infindáveis questionamentos que a vida nos apresenta cotidianamente, nesse trabalho tive a oportunidade de refletir teoricamente sobre questões que há muito me inquietam na educação de surdos/as: possibilitar o acesso aos conhecimentos e favorecer o empoderamento de grupos, tradicionalmente discriminados social e culturalmente.

Dialogando com autores/as do campo dos Estudos Surdos em educação, que se baseiam na definição de surdez como uma diferença política e cultural e os/as surdos/as como indivíduos que se constituem como sujeitos na Língua de Sinais, na abordagem educacional bilíngüe-bicultural para surdos/as e na perspectiva intercultural crítica na educação, me propus, por meio de um estudo de caso de inspiração etnográfica, investigar as relações entre surdos/as e ouvintes em uma escola inclusiva com intérpretes na sala de aula, motivada pela implementação de uma política, cujos princípios ético-filosóficos se propõem a articular o direito à igualdade e à diferença, frente às tensões e transformações impostas pelos fenômenos da(s) globalização(ções) e do multiculturalismo nas sociedades contemporâneas.

Nesse percurso, busquei captar as visões dos diversos atores sociais - professores/as, intérpretes de LIBRAS, alunos/as surdos/as e ouvintes sobre o ideário da educação inclusiva, a visão de cada um deles/as sobre a experiência que estavam vivendo, as representações dos/as ouvintes sobre os/as surdos/as e vice-versa, observar as formas de comunicação e de interação entre os dois grupos e as dinâmicas de sala de aula com a participação do intérprete de Libras para problematizar o discurso que afirma:

*“As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo”. (Declaração de Salamanca, p.10).*

Chegando ao fim dessa caminhada, a partir dos dados apresentados, aponto as considerações e alguns possíveis novos jeitos de caminhar sobre as questões discutidas nesse trabalho.

Os resultados obtidos nesse estudo foram reunidos em de três aspectos principais: as visões sobre os princípios básicos da Educação Inclusiva, as concepções sobre a implementação dessa política e o papel da escola em relação à socialização e à apropriação de conhecimentos pelos/as alunos/as surdos/as.

Em relação aos princípios básicos da educação inclusiva, promover a universalização do acesso à educação e a atenção à diversidade, foi possível constatar que a inclusão, considerada como uma política de direitos humanos, foi caracterizada pelos/as sujeitos dessa pesquisa muito mais como um direito à igualdade do que como um direito à diferença.

A representação do “outro” diferente na realidade observada, de forma geral, inscreveu-se no discurso da tolerância, da aceitação e da naturalização das diferenças. As alteridades surdas foram representadas predominantemente como subalternas, caracterizadas por sua marca biológica, ou seja, pela idéia da falta, de algo que deve ser normalizado, sendo os/as surdos/as aceitos/as e valorizados/as pelo esforço que realizam para ser como os/as pessoas consideradas normais.

Em sintonia com as idéias do pluralismo liberal, sustentado na crença de que todos/as devem aprender juntos/as convivendo com as diferenças, sem problematizar as relações de poder existentes, foi possível verificar a tendência da escola inclusiva de homogeneizar as identidades e as produções culturais e sociais dos/as educandos/as, reafirmando a inferioridade do outro, frente a um ideal de igualdade e normalidade dominantes.

Veiga-Neto (2001) no artigo *“Incluir para saber. Saber para excluir”* chama atenção para essa tendência homogeneizadora e excludente da inclusão, que, ao incluir os diferentes para normalizá-los, passa a descrever seus limites e potencialidades e acaba por considerá-los, muitas vezes, como incapazes, segregando-os ou excluindo-os novamente. Tal situação, justifica-se pelo fato da

criação da escola inclusiva, constituída como um espaço econômico e produtivo para promover o acesso à escolarização e atender as necessidades especiais de seus/suas educandos/as, exigir o alargamento do campo de atuação dos seus profissionais e, conseqüente, a aproximação com os saberes de especialistas.

Considerando, assim como Martins (1997:32), que *“à medida que a sociedade capitalista desenraiza, exclui, para incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo suas própria lógica. O problema está justamente nessa inclusão”*, os princípios da educação inclusiva não podem ser pensados somente a partir do/a lugar em que estão os/as excluídos/as.

Nesse sentido, com base numa concepção dialética dos processos de inclusão/exclusão e com a interpretação foucaultina do conceito de inclusão, discutidos no capítulo 1, faz-se necessário identificar as forças e as práticas sociais que expulsam os indivíduos da vida social ou acabam por enclausurar suas diferenças.

Em relação à tensão entre igualdade e diferença presente nos movimentos e nas políticas sociais, a posição assumida neste trabalho é de que as formas de discriminação não se resolvem apenas por políticas de redistribuição, mas também por políticas de reconhecimento que *“partam do pressuposto que as culturas são todas diferenciadas internamente e portanto é tão necessário reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer a diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença.”* (Santos, 2003:13).

A afirmação da quase totalidade dos/as alunos/as surdos/as entrevistados/as de que estudar em escolas regulares exige muito sacrifício e esforço se contrapõe ao objetivo fundamental da educação inclusiva de acolher todas as diferenças em ambientes que proporcionem uma educação de qualidade para todo/as.

O caráter impositivo e normalizador, presente na escola inclusiva, muitas vezes, nos obriga a refletir sobre o sofrimento desses/as alunos/as numa dimensão ético-política, pois além da dor de ser considerado/a inferior, vivem, cotidianamente, a impossibilidade de se apropriar da produção cultural e de se expressar de forma espontânea e direta.

Nas dinâmicas de sala de aula e nos/as depoimentos dados foi possível constatar, mesmo com a presença de intérpretes, a posição desvantajosa dos/as

alunos/as surdos/as em relação aos/as alunos/as ouvintes e, por conseguinte o risco de transformar a diferença em desigualdade.

Tendo em vista que nos constituímos como sujeitos nas relações sociais e nas experiências compartilhadas e que, nas escolas regulares a maioria dos/as alunos/as são ouvintes e, portanto, faltam interlocutores/as em Língua de Sinais que possibilitem as interações e as experiências necessárias e enriquecedoras para os/as alunos/as surdos/as, em sintonia com os princípios ético-políticos da Declaração de Salamanca, devemos considerar os efeitos negativos da inclusão escolar de surdos/as na construção das identidades e no desenvolvimento das potencialidades desse grupo.

Em relação à implementação da Educação Inclusiva, o trabalho de campo revelou a ausência das condições exigidas na legislação em relação à formação dos/as professores e o apoio de profissionais especializados/as.

Apesar da presença de intérpretes de Libras nas salas de aula significar um avanço no reconhecimento da diferença cultural dos/as surdos/as, devemos considerar que a atuação deste/a profissional não é suficiente para garantir a aquisição da Língua de Sinais, o acesso ao conhecimento e muito menos desenvolver o ensino da Língua Portuguesa como uma segunda língua para os/as aprendizes surdos/as. Convém assinalar também que a introdução do intérprete não veio acompanhada por outras mudanças nas dinâmicas e nas práticas escolares e em relação ao uso das duas línguas.

De forma semelhante à antiga política de integração de alunos/as com deficiência na rede regular de ensino, os/as alunos/as surdos/as continuam tendo que se adequar às práticas e às exigências de uma escola para de ouvintes. Observa-se, portanto, a inserção de alunos/as diferentes numa escola que continua igual para todos/as.

Retomando a questão apontada por Skliar (2001), no capítulo 1, sobre o que muda quando dizemos que mudamos, ratifico a posição desse autor que, ao contrário do que ocorre tradicionalmente, a instituição de novos textos legais, políticos e pedagógicos deveria se dar após um amplo debate com todos/as os atores sociais envolvidos/as sobre as representações das alteridades e identidades culturais dos/as alunos/as professores/as e da escola.

Sem considerar a forma como significamos o outro e a nós mesmos e como a escola contribui para a produção das diferenças e das identidades, as mudanças

na educação ficam limitadas aos seus aspectos formais e não provocam mudanças nas práticas sociais e pedagógicas dos/as professores/as.

No caso da educação de surdos/as, esses debates iniciais deveriam discutir as representações sobre surdo/a e surdez, as concepções de ensino-aprendizagem, as diferentes abordagens educacionais para esse grupo, os conceitos de língua/linguagem e de cultura, assim como o papel que tais conceitos desempenham nos processos identitários e de construção de conhecimento.

Atenção especial também deve ser dada à discussão sobre o modelo de educação bilíngüe adotado nas escolas inclusivas, pois, embora os documentos oficiais afirmem a importância da Língua de Sinais e da presença de intérpretes de LIBRAS nas escolas, não respondem à questão central, presente nesse trabalho e que atravessa toda e qualquer discussão sobre inclusão escolar de alunos/as surdos/as: Como os/as surdos/as dispersos em escolas de ouvintes poderão adquirir a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa como segunda língua e, por conseguinte, terem acesso aos conhecimentos das demais disciplinas?

A ausência desse debate reforça as atitudes conservadoras e as estratégias de sobrevivência dos/as professores/as frente aos dilemas, contradições e frustrações vividas no cotidiano escolar, observadas na realidade estudada e muito distante dos objetivos e intenções das políticas e discursos da educação inclusiva.

O fato do documento intitulado “A Educação que nós surdos queremos”, em anexo, não ter sido levado em conta na formulação de políticas educacionais para surdos/as, quando encaminhado ao MEC, em 1999, representou um atraso no processo de construção de uma sociedade inclusiva e democrática, que busca garantir os direitos lingüísticos e culturais desse grupo.

Ainda em relação à implementação dessa política, além das implicações lingüísticas e identitárias, já mencionadas, a dispersão dos/as alunos/as surdos/as em escolas regulares, contribui para a diáspora da comunidade surda, enfraquecendo o seu poder de resistência e acentuando a sua invisibilidade.

No entanto, quem sabe, dialeticamente, a pressão dos/as professores/as pela diminuição do número de alunos/as incluídos/as em cada turma, como observado nessa pesquisa, não provocaria a retomada das discussões sobre a criação de escolas de surdos/as como reivindicado pelos movimentos sociais de surdos/as, uma vez que essa redução implicaria na contratação de um número maior de

intérpretes e, conseqüentemente, um aumento de gastos, o que contraria as recomendações da economia neoliberal ora em curso.

Tal como expresso nos discursos oficiais e verificado na realidade observada, podemos concluir que os desafios dessa política como um novo paradigma educacional não são respondidos por pequenos ajustes na escola ou por simples adaptações curriculares, mas por meio de políticas integradas e projetos diferenciados, em que os/as atores/as sociais envolvidos/as atuem como protagonistas e não apenas como figurantes nesse processo.

Quanto à importância da escola no acesso e produção de conhecimento, no processo de socialização e de formação de sujeitos ativos, os dados apresentados demonstraram, ao contrário das formas ricas e estimulantes na aprendizagem e nas relações sociais, observa-se, em geral, a pouca interação entre os dois grupos, limitada a formas híbridas de comunicação, a enunciados repetidos e sujeita a constantes mal entendidos.

Questionando uma vez mais as formas de convivência e as concepções de acolhimento da escola inclusiva em relação às alteridades deficientes, foi possível verificar que, representada como incapacidade ou um exemplo a ser seguido, em ambos os casos, os/as surdos/as são mais objetos que sujeitos desse processo.

Em relação ao acesso ao conhecimento e às oportunidades de expressar suas produções culturais, os dados coletados ratificaram as considerações feitas por Perlin & Quadros (1997) e Quadros (2002-2003), apontadas no capítulo 2: os/a alunos/as surdos/as ficam às margens do processo, participam e interagem pouco, realizam um grande esforço para tentar aprender, buscando, muitas vezes, deduzir o que está sendo dito/a pelo/a professor/a e pelo/a intérprete. Este ensino fragmentado e insuficiente faz com que os/as intérpretes vivenciem a complexidade de terem que interpretar e ensinar ao mesmo tempo sem terem a competência e a responsabilidade para tal.

Entendendo que o processo de dialógico é dependente da interação entre todas as partes envolvidas, a mediação do intérprete não substitui a necessária relação entre professor/as e alunos/as, como observado nas dinâmicas de sala de aula e nos relatos dos/as entrevistados/as.

Nesse contexto, como esperar que os/as alunos/as surdos/as, privados/as de comunicação e de linguagem, possam compartilhar contextos significativos de aprendizagem e socialização?

O uso da expressão “*Porque a palavra não adianta*”, observado de forma lícita no depoimento de uma intérprete e de um professor/a e implícito na fala de outros/as entrevistados/as foi utilizado no título desse trabalho por sintetizar o grande paradoxo da educação inclusiva para surdos/as: a ausência de referenciais e de uma língua/linguagem comum que os/as permita construir, discutir e compartilhar significados.

Nessa perspectiva, a língua não é apenas um conjunto de regras e um léxico aprendido mecanicamente. Ao contrário, é uma atividade social e essencialmente dialógica por meio da qual construímos nossas identidades, damos sentidos e agimos no mundo social. As interações e as experiências necessárias à construção de conhecimentos, significados e formas de atuar na sociedade não podem, portanto, ficar limitadas à mediação dos/as intérpretes na sala de aula inclusiva, como vivenciado no contexto observado.

A partir dessas considerações finais, apresento alguns encaminhamentos que, espero, contribuam para o aprofundamento das questões aqui discutidas e possibilitem reflexões em outros contextos com situações semelhantes.

Diante das dificuldades encontradas nas relações entre surdo/as e ouvintes no universo estudado devemos indagar “*como a escola poderia avançar no sentido de melhorar a dor de tanta gente?*” (Moreira, 2003:78)

Em resposta a esta questão, assumo a posição desse autor, quando, admitindo a impossibilidade da escola atender às necessidades de todos os grupos sociais, afirma que ela não pode deixar de ajudar o/a aluno/a se situar melhor diante das diferentes situações de opressão e, por isso, deve se constituir num espaço de crítica cultural e de diálogo, que favoreça a construção da solidariedade. (Ibid:67).

Nesse sentido, frente à necessidade de refletir sobre as implicações negativas da inclusão escolar de surdos/as, tal como tem sido, em geral, implementada pelas políticas públicas atuais, acredito ser necessário pensar a educação inclusiva numa perspectiva intercultural que, como apresentada no capítulo 2, busque comprometer todas as dimensões educativas.

Nesse sentido, a criação de classes de surdos/as em escolas inclusivas com um número expressivo de alunos/as surdos/as, que possibilite a presença e a participação significativa da comunidade surda, utilize uma abordagem educacional bilíngüe-bicultural e favoreça o desenvolvimento das potencialidades

e a constituição das identidades dos/as alunos/as surdos/as em condições semelhantes às oferecidas aos/as alunos/as ouvintes, poderia amenizar os efeitos negativos da inclusão de surdos/as em classes de ouvintes e possibilitar a redução dos elevados índices de exclusão e do preconceito social e cultural em relação a esse grupo.

Ao conceber a diferença como uma construção histórica e cultural, penso ser possível ressignificar o conceito de uma Escola para Todos e pensar na criação de Escolas para Todos, em oposição, muitas vezes, ao caráter impositivo e descontextualizado da educação inclusiva.

Com base nessas premissas, decorrentes da condição lingüística dos/as surdos/as, apresento os seguintes encaminhamentos para aprofundar as discussões sobre a educação de surdos/as numa perspectiva bilíngüe e intercultural crítica, com vistas à construção de uma sociedade solidária:

1) A necessidade de formação de professores/as surdos/as, que, assim como os/as professores/as índios/as na educação indígena, apresentam condições mais favoráveis, tendo em vista a maior identificação com as diferenças culturais, às lógicas e às racionalidades próprias dos/as alunos/as.

2) A necessidade de formação de professores/as bilíngües proficientes em Língua de Sinais e na Língua Portuguesa e de intérpretes de LIBRAS.

3) A participação efetiva de pessoas surdas na elaboração de pesquisas sobre a educação de surdos/as e na elaboração, implementação e avaliação de políticas e projetos educacionais, que contribuam para a afirmação social desse grupo.

4) A realização de pesquisas sobre as seguintes questões:

- A gramática, o ensino, a aquisição e a aprendizagem da Língua de Sinais.
- O papel do intérprete educacional para refletir sobre os limites e contradições dessa estratégia na inclusão escolar de surdos/as.

- O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e o papel da Língua de Sinais nesse processo.

- As questões didáticas e pedagógicas implicadas no desenvolvimento de projetos de educação bilíngüe para surdos/as numa perspectiva intercultural.

5) Incentivar e promover:

- reflexões sobre a inversão epistemológica do problema da inclusão, proposta por Skliar, 2003 e Skliar & Quadros, 2000 para problematizar os/as ouvintes no mundo dos/as surdos/as, como evidenciado no trabalho de campo por

meio da sugestão do ensino de Língua de Sinais para os/as alunos/as e professores/as ouvintes.

- realização de atividades que valorizem as experiências visuais dos/as surdos/as e o incentivo à formação de mediadores (Velho,2001), como os/as alunos/as ouvintes que se interessaram em aprender Língua de Sinais.

- a presença e a participação da comunidade surda em atividades promovidas pela escola, assim como a contratação de instrutores/as para o ensino da Língua de Sinais e outros/as profissionais surdos/as.

Numa visão de educação intercultural essas propostas apresentam-se como alternativas para identificar os diferentes níveis de percepção e de compreensão dos/as ouvintes sobre as experiências visuais e possibilitar a inauguração de um espaço de diálogo e de novas formas de olhar os/as surdos/s, a surdez e, conseqüentemente, a sua educação.

Espero que o aprofundamento e os desdobramentos teóricos e práticos apontados nesse trabalho possam contribuir para a construção de escolas que defendam eticamente o direito à igualdade e o direito à diferença como um valor de identidade cultural e de afirmação social.

Em sintonia com os Estudos Surdos e numa perspectiva intercultural crítica, considero necessário construir uma abordagem educacional, que libere os/as alunos/as surdos/as de práticas educativas que, assim como Sísifo, personagem da mitologia grega, apresentado na epígrafe desse trabalho, os/as mantêm condenados a um trabalho repetitivo e, na maioria das vezes, inútil e sem esperança, há mais de cem anos.