

TENSÕES ENTRE IGUALDADE E DIVERSIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE O PAPEL DO MÉTODO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR DOS SURDOS

Mario Jose Missagia Junior¹

Heidi Elisabeth Baeck²

RESUMO: O presente trabalho busca, em um primeiro momento, refletir de forma crítica a respeito do debate acadêmico e educacional estabelecido em torno da educação de surdos no Brasil, o qual entendemos ser centrado no conceito de método e na suposta possibilidade de escolha do método; pretendemos investigar os limites que esta forma de compreensão do desafio representado pela educação de surdos impõe ao campo. Em um segundo momento, partindo da compreensão de que a educação de surdos se dá nas circunstâncias concretas de seu mundo, buscamos analisar os pressupostos que sustentam a proposta moderna de educação escolar inclusiva. Concluiremos fazendo ponderações a respeito das tensões e desafios que esta forma particular de organização da educação formal coloca à educação de surdos.

Palavras-chave: Educação escolar dos surdos. Desafios metodológicos. Igualdade e diversidade.

TENSIONS BETWEEN EQUALITY AND DIVERSITY: A REFLECTION ON THE ROLE OF THE METHOD IN THE SCHOOL EDUCATION OF THE DEAF

ABSTRACT: Firstly, this study seeks to reflect critically on the academic and educational debate about the deaf education, organized mostly around the concept of method, to investigate the limits that it imposes on this academic field. In a second moment, accepting that the deaf education happens in the concrete circumstances, we tried to analyze the assumption that supports the modern educational purpose of inclusive education. We conclude by pondering the challenges imposed to deaf education by inclusion.

Keywords: School education for the deaf. Methodological challenges. Equality and diversity.

As trajetórias educacionais dos surdos: em busca dos significados sociais da surdez

Na diversidade absoluta de todos os homens entre si – maior do que a diversidade relativa de povos, nações ou raças – a criação do homem por Deus

¹ Professor Adjunto do Departamento de Ensino Superior (DESU/INES). Doutor em Ciência Política (PPGCP-UFF). <http://lattes.cnpq.br/7825352528018730>. 0000-0002-8315-1996. jrmisagias@ines.gov.br.

² Professora Adjunta do Departamento de Ensino Superior (DESU/INES). Doutora em Engenharia Biomédica (COPPE-UFRJ). Orcid: 0009-0008-7864-8372. E-mail: heidi_baeck@yahoo.com.

está contida na pluralidade. Mas a política nada tem a ver com isto. A política organiza, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartidas as diferenças relativas (ARENDT, 2011, p. 24).

Presume-se que o primeiro surdo seja tão antigo quanto a própria audição, uma vez que a surdez é uma condição apenas possível àqueles que nascem sob a expectativa da audição. A surdez é um fenômeno complexo, não por si mesmo, mas em suas implicações. Não ouvir, significa não ser capaz de adquirir a língua falada ao nosso redor, porém, mais do que o fim, esse ponto marca o começo de uma trajetória, ou melhor, de uma infinidade de trajetórias possíveis.

O problema a ser tratado neste trabalho tange a seguinte questão: ser surdo é sinalizar, é falar, é interagir com surdos e ouvintes em um mundo de surdos e ouvintes, é perceber-se inserido em uma diversidade linguística cujas marcas criam fronteiras, mas também estabelecem interseções.

Educação de surdos: métodos e determinantes sociais

Formar-se como pessoa, sem ouvir, requer criar uma trajetória educacional alternativa. É preciso compreender o fato de que existem pessoas que não ouvem e, portanto, terão processos de aquisição de língua e modos de comunicação distintos. As trajetórias educacionais disponíveis para os ouvintes dificilmente são igualmente acessíveis aos surdos e, tal fato, faz com que a educação de surdos tenha sido objeto de um grande debate educacional e clínico, particularmente marcado pela ideia de método, conjuntura que traz algumas implicações para o modo como somos conduzidos a pensar a educação de surdos.

No Brasil, principalmente para aqueles que viviam no entorno da então capital do Império, o grande marco da educação de surdos foi o decreto nº 4.046, de 19 de dezembro de 1867, que aprova o primeiro regimento provisório do Instituto dos Surdos-Mudos. Este documento coloca a serviço da educação de surdos, além do diretor, dois professores, dois inspetores, um capelão, uma criada, uma cozinheira e quatro serventes. Constituiu-se o primeiro grupo profissional designado a dedicar-se à educação de surdos, enquanto uma questão pública neste país. Esta organização foi a forma como o então Império do Brasil enfrentava o fato de existirem pessoas que, tendo perdido a audição muito jovens, não tinham encontrado condições de adquirir linguagem.

Reunia os surdos, subsidiando os estudos de alguns e cobrando um valor pelos serviços educacionais oferecidos a outros, e ensinava-os “escrita e leitura”, “elementos da língua nacional - gramática”, “noções de religião e deveres sociais - catecismo”, “geografia”, “história do Brasil”, “história sagrada e profana”, “aritmética”, “desenho” e “escrituração mercantil” (BRASIL, 1857).

Neste grupo de disciplinas, podemos facilmente notar um conjunto de saberes representativos da herança daquele mundo, seja no tocante aos saberes mais técnicos voltados para atividades comerciais ou para o seu registro em letras e número, seja no tocante à moral e a dimensão religiosa, neste momento indistinto da própria dimensão política. Fato é que é desta providência prática, destinada a permitir que um indivíduo surdo receba a parte formal da herança imaterial de seu mundo, que se origina o motivo pelo qual surdos de diversas localidades foram reunidos. Possivelmente tenha sido a primeira vez em nosso país, que surdos foram sistematicamente a maioria dos presentes em um mesmo recinto.

Na medida em que uma opção política é feita e cria-se uma iniciativa pública destinada a enfrentar o fato de que há um contingente de pessoas com demandas educacionais que as impede de cursar as formas convencionais de instrução, os surdos são reunidos para serem educados com uma metodologia de ensino construída a partir da compreensão que se tinha naquele momento de sua condição. Porém, mais importante que o método escolhido, é o fato de que, com a criação da primeira escola de surdos, indivíduos passam a ser reunidos em função da condição comum de serem surdos e, assim sendo, surge a circunstância capaz de proporcionar uma identificação entre si e uma percepção dos outros como ouvintes.

Inicia-se um mundo de surdos, em um mundo que agora é também de ouvintes, categoria concebida pelos surdos como local de partida de uma visão do mundo. Ou seja, não é da consciência de existirem sons que não podem ser escutados, que teria nascido a surdez enquanto um lugar a partir do qual se veja o mundo, mas sim, da concepção da categoria ouvinte. É na exclusão do outro das fronteiras do meu ser, que nascem os limites que me definem.

Já há algum tempo, diferentemente da situação encontrada no final do XIX, a educação de surdos é capaz de oferecer uma relativa diversidade de métodos de aquisição de linguagem. De um lado, o desenvolvimento da comunicação oral, acompanhada por fonoaudiólogos e baseada no aproveitamento de resíduos auditivos por meio de aparelhos

de amplificação sonora e a aquisição de aptidões como a leitura labial e a propriocepção do órgão fonador, é um método proposto para que pessoas surdas adquiram linguagem junto com ouvintes. Isto não significa adquirir linguagem como um ouvinte, mas sim, com ouvintes, proposta educacional que constitui um espaço de interação calcado na relação de um aluno surdo com um conjunto de ouvintes que o cercam, além de um conjunto de profissionais dedicados a reconstituição das funções perdidas em decorrência da audição perdida.

No outro extremo, a aquisição de linguagem por meio de línguas visuoespaciais, em escolas especializadas na educação de surdos, é um método que traz o surdo para perto de outros surdos. Vale observar que, a ausência de estratégias inerentes aos métodos baseados na oralização, não é sinônimo de uma comunidade linguística formada em torno da Libras, especialmente, em um contexto mais atual, marcado, desde 2015, pela inclusão de alunos surdos em escolas regulares (BRASIL, 2015).

Nesse contexto, a utilização da Libras muitas vezes ocorre exclusivamente através da atuação de intérpretes, em escolas nas quais alunos e professores são, em sua grande maioria, ouvintes. Há também grupos de alunos surdos reunidos em escolas polo, como ocorre no município de Niterói, que encerra o cuidado de criar um ambiente propício para a interação no ambiente escolar ocorra Libras, permitindo que, inclusive aos alunos ouvintes, o aprendizado dessa língua (STELLING; MEIRELES, 2013).

Não obstante as características de cada método, o que se deseja aqui evidenciar é o fato de que entre o método fônico, a comunicação total e alguma concepção de bilinguismo, utilizados para pensar a educação de surdos, jaz uma fé comum em duas verdades gêmeas.

A primeira, diz respeito à fé de que seria possível escolher o método pelo qual a educação de surdos seria conduzida. Tal pretensão, ainda que legítima, é verdadeira apenas para parte dos surdos e suas famílias, tendo em vista a disparidade regional na disponibilidade de fonoaudiólogos ou de escolas bilíngues e, principalmente, tendo em vista a desigualdade de oportunidade no acesso a tais serviços, em razão do nível de renda. Por um lado, não tão facilmente a oralização poderia ser a escolha de uma família sem a renda disponível para custear, por ela mesma, o aparelho de amplificação sonora ou implante coclear e o acompanhamento fonoaudiológico, inerentes a este método.

O caminho a ser trilhado para se alcançar tais atendimentos pelo Sistema Único de Saúde (SUS) pode se revelar moroso, em especial, para as famílias que residem fora

dos grandes centros urbanos. No caso especificamente do implante coclear, além do Distrito Federal, somente 15 dos 26 estados brasileiros contam com centros do SUS que efetivamente realizam a cirurgia. As famílias naturais das regiões norte e centro-oeste do país são significativamente as mais desassistidas (REF – CNES/DataSUS).

Por outro lado, a escolha por uma educação bilíngue, em uma perspectiva intercultural (Silva, 2014), não significaria efetivamente ter acesso a uma escola bilíngue, uma vez que não há escolas com essas características em todas as regiões do país. Em território nacional há somente 64 escolas bilíngues de surdos (INEP, 2021).

Para que se pudesse considerar a escolha da família por um determinado método de condução da educação de um jovem surdo como objeto de uma escolha verdadeiramente livre, seria necessário supor que há igual informação disseminada sobre os métodos pelos diferentes extratos sociais, caracterizando a escolha como uma ação esclarecida. Na sequência, seria necessário supor que os recursos demandados no processo de oralização ou na escolha por uma escola capaz de assegurar a imersão do aluno surdo em uma comunidade linguística estruturada em torno da Libras, estivessem disponíveis.

A viabilidade de acesso a uma destas duas possibilidades metodológicas – que não são as únicas existentes – depende de diversos aspectos, que variam dentro de suas próprias estruturas. Considerando-se o aspecto familiar, pode-se depender de mais ou menos recursos, de acordo com o local de moradia e com a opção feita. A título de exemplo, a opção por uma escola bilíngue, capaz de oferecer a imersão em Libras para o aluno, poderia ser uma opção de relativo baixo custo se o aluno surdo fosse vizinho de uma escola pública que trabalhasse nesta linha.

Por outro lado, para uma família do interior do Rio de Janeiro, esta opção poderia até mesmo tornar necessário uma mudança definitiva de residência para a capital do estado. Considerando-se o ponto de vista das escolas, a opção de trabalhar com um ou outro método passa por negociações com as condições objetivas de sua prática pedagógica; a disponibilidade de acompanhamento fonoaudiológico ou intérpretes para os alunos, o acesso a professores de libras ou professores fluentes em Libras, material didático em Libras, entre outros recursos. Deve-se ainda considerar, ao menos, um outro fator que impacta decisivamente na viabilidade destas escolhas: há um público de surdos que possa ser reunido nesta escola ou o trabalho será feito apenas para um ou dois alunos?

Em especial após a Lei de Inclusão, publicada em 2015, o cotidiano das escolas inclusivas e especiais foi certamente afetado, uma vez que esta muda a dinâmica de dispersão dos surdos nas escolas, ao inviabilizar que a escola negue a solicitação de matrícula de algum aluno surdo. Segundo Mandelblat (2014) mostra em seu estudo publicado em 2014 já havia mesmo antes da Lei nº 13.146 de 2015 (BRASIL, 2015) uma tendência de aumento no número de alunos surdos matriculados na rede regular, assim como, diminui o número de alunos surdos matriculados em escolas especiais, a Lei Brasileira de inclusão, por seu conteúdo, nos parece fortalecer esta tendência.

Ainda que os números não indiquem uma simples transferência de alunos de uma rede para outra, uma vez que o aumento do número de alunos surdos na rede regular é superior a diminuição do número de alunos das escolas especiais, parece claro que houve uma mudança na dispersão dos alunos surdos, que atualmente tendem a estar pulverizados na rede regular, afetando não só a prática pedagógica destas escolas, como também àquela desenvolvida nas escolas especiais e inclusivas que atuavam como polos, uma vez que o número de surdos reunidos em cada escola influencia a escolha dos métodos a serem empregados em sua educação.

A segunda suposta verdade, por trás da redução do debate da educação de surdos a um debate metodológico, é a própria fé no método como um elemento por si só determinante. Qual o melhor método a ser empregado na educação de surdos? Propor-se a responder esta pergunta seria fazer do meio, fim. O que se espera da educação de surdos? Restituir a expectativa dos pais em relação a seus filhos que perderam a audição? O domínio da leitura e da escrita da Língua Portuguesa? Permitir que o crescimento pessoal do aluno, conferindo-lhe interlocução que seja capaz de ajudá-lo a se construir?

Possivelmente a resposta a todas estas perguntas seriam afirmativas. Os pais têm expectativas a respeito da educação dos filhos, o domínio da língua portuguesa em sua modalidade escrita é essencial e, também, a educação precisa ser capaz de estimular e nutrir o crescimento pessoal do educando, porém, seria ingênuo supor a existência de um método capaz de, por sua eficiência técnica, garantir por si só todos estes objetivos.

Métodos mais ou menos eficientes revelam-se úteis ou inúteis à medida que criam a possibilidade de se alcançar algum fim, tendo em vista que a finalidade da educação é tão diversa quanto a expectativa dos pais em relação a seus filhos, quando os interesses que movem os educandos na busca das inesperadas paixões que surgem quando nos deparamos com o novo é trazido nas aulas por professores e colegas. Não há, no debate

metodológico, uma discussão que busque o melhor, o mais eficiente método, mas sim, um grande debate sobre o significado social da surdez, uma disputa por recursos públicos, uma disputa pelo campo (Bourdieu, 1989) e pelo direito de o narrar sob sua perspectiva, em detrimento de outras perspectivas.

Tal disputa, faz sentido apenas diante do estabelecimento de políticas públicas, da necessidade de se definir leis e normativas, de se estabelecer práticas que contemplem uma das perspectivas concorrentes. Contudo, mesmo esta força, capaz de legitimar uma determinada compreensão da surdez, existe apenas em relação a outros determinantes sociais.

Mesmo que fosse possível escolher um único método, esta escolha seria vã, pois a diversidade de contextos locais tornaria inviável sua aplicação. Se, por exemplo, um congresso internacional determinasse a utilização de um único método, qual seria a força vigente que imporá esta escolha a milhares de famílias espalhadas pelo mundo? Quais seriam as forças que garantiriam os recursos necessários para sua implementação? A força de uma decisão ampla, tomada em algum fórum distante, ou se impõe pelos recursos que aloque subsidiando seu ponto de vista, ou serve apenas como fonte de legitimação de um dos discursos já existentes. Neste segundo caso, a pergunta realmente importante continua sendo: que forças objetivas levam ao emprego de um método em detrimento do outro no contexto de uma determinada realidade social?

Mais do que uma dicotomia entre grupos de surdos com discursos diferentes sobre a surdez, com trajetórias educacionais distintas, que terminaram por lhes legar possibilidades comunicativas distintas, o que devemos tentar ver é o processo infinitamente mais complexo, marcado por recortes de estratos sociais que se segmentam em razão de seu distinto acesso a recursos pedagógicos, nos quais a trajetória educacional de jovens surdos tende a variar mais pela força das condições educacionais em que se encontra, do que pela livre vontade e escolha de um método específico, ou mesmo pela suposta superioridade ou naturalidade de algum dos métodos.

Conhecer estes surdos e suas famílias, suas escolas e escolhas pedagógicas, é conhecer o significado social assumido pela surdez em sua vida cotidiana, é sair do debate abstrato e retórico para descer ao chão da vida social, em busca de compreender os significados assumidos pela surdez nas relações sociais que fazem a vida enquanto uma experiência objetiva no mundo. Tendo em vista um contexto social particular, quais as experiências que estas pessoas que se entendem como surdas dividem? Se sua

comunicação utiliza uma língua visuoespacial, quais as possibilidades de expressão abertas por este caminho? Qual a condição auditiva destas pessoas e como ela marca seu processo de aquisição de linguagem? Quais suas possibilidades de alfabetização tendo em vista a rede educacional disponibilizada em seu município? Como construir a oralidade, apesar da perda auditiva? Com todos estes processos oferecem peças para que estas pessoas se construam e coloquem-se na sua comunidade?

Entendemos que mais necessário do que indicar qual seria a suposta melhor resposta possível para cada uma destas perguntas, o papel daqueles que pesquisam a educação de surdos deveria encontrar as respostas já existentes para estas perguntas, bem como as bases sociais que influem na construção das respostas. Muito se perdeu na vivência da educação de surdos como busca de um método pretensamente superior por seus resultados ou supostamente natural por seus princípios. Se perdeu a chance de identificar a riqueza e diversidade da vida social, de compreender as diversas respostas já construídas ao desafio de oferecer educação a pessoas surdas, em nome do desejo de normatizar o campo com base nas respostas vigentes no grupo hegemônico.

O que demanda urgente atenção no campo da educação de surdos é a compreensão destes diversos caminhos e seus significados, mais do que do pragmatismo educacional, entendemos que assumir uma postura interpretativa da realidade seja favorável ao desenvolvimento do debate, ao reconhecimento da complexidade e diversidade que é a condição a se tomar por base em qualquer discussão sobre educação de surdos.

A escola moderna e a educação de surdos

Ao reconhecer a surdez como um fenômeno complexo, mas principalmente como um fenômeno social, optamos por nos lançar na busca das formas sociais pelas quais a surdez se constrói. Como, no contexto da universalização do ensino médio a partir do ensino regular inclusivo, público e privado, se dá a educação de surdos? Como, com uma rede de atendimento fonoaudiológico predominantemente privada, se estabelece a formação e aquisição de linguagem dos surdos? Como, no contexto da lei de inclusão (Brasil, 2015), que torna a aceitação da matrícula de crianças surdas obrigatória para as escolas, a aquisição da língua de sinais pode ocorrer? Como estas variáveis sociais, ligadas à forma como nossa sociedade se organiza para ofertar a educação a seus jovens,

pensam sobre os diferentes trajetos educacionais acessíveis aos surdos oriundos de diferentes estratos da sociedade?

Pensar sobre estas questões não é um exercício normativo no campo do “dever ser”, mas sim, um exercício interpretativo. As respostas a estas questões desenrolam-se em um mundo plural, independente de as estudarmos ou não. Neste mundo, surdos e ouvintes – possivelmente menos por se tratarem de surdos e ouvintes do que pela desigualdade social – são acolhidos por redes educacionais diferentes, têm acessos a recursos educacionais e terapêuticos diferentes e, em especial, têm famílias diferentes no que se refere às opções religiosas, níveis de acesso à informação, formas de pensar a surdez e possibilidades de enfrentá-la. Não bastasse toda essa complexidade, soma-se aos diferentes tipos e graus de perda auditiva que também impõe sua marca sobre as possibilidades dos surdos de trilharem os caminhos socialmente disponíveis.

Mais importante do que se estabelecer uma fronteira, uma tipologia que separe, deve-se buscar compreender as intercessões, os espaços ocupados por pais de surdos e filhos de surdos, professores e intérpretes, religiosos, médicos e fonoaudiólogos. Surdos e ouvintes que vivem a diversidade de perspectivas decorrentes do não escutar e que se mobilizam em torno das questões da surdez e, principalmente, da educação de surdos.

Quem são as pessoas que utilizam as línguas de sinais? Quem são os professores de surdos? Quem são os religiosos que pregam aos surdos? Surdos e ouvintes fazem suas vidas entre os que ouvem e os que não ouvem e, neste processo, constituem-se pessoas que, em suas relações sociais, contribuem decisivamente para estabelecer o significado prático de ser surdo.

A oralidade e o uso de línguas visuoespaciais foram fatos constantes ao longo da história da educação de surdos no Brasil, ainda que o predomínio de uma destas duas formas, uma sobre a outra, tenha sido sempre objeto de intensa disputa. Da mesma forma que a fé no método marcou as pretensões científicas do pensamento dos séculos XVIII, XIX, e grande parte do XX, o século XXI nasce desafiado a conceber uma outra forma de enfrentar as questões da diversidade.

Vale referir que as questões da diversidade e de seu reconhecimento batem a nossa porta já há algumas décadas, seja no que se refere a sexo e gênero, raça e etnia ou línguas e marcas, que separam a normalidade do desvio. Na educação o tema é particularmente profundo. Como nossa sociedade busca dar a estes meninos e meninas a condição de ter um lugar neste mundo? Como nossa sociedade busca fazer da escola um espaço onde eles

encontrem o reconhecimento de sua riqueza, o acesso a novas riquezas e, por isto mesmo, possam ser mais.

A opção pela inclusão dos alunos que anteriormente foram o público da educação especial, em salas de aulas destinadas a atender todos os alunos, independente das especificidades de suas demandas particulares (METTLER, 2000), institui um modelo educacional escolar para lidar com a diferença. Este modelo, baseado no convívio com a diversidade, implica no reconhecimento de todas as formas como equivalentes e igualmente parte do mesmo espaço, a sala das escolas públicas e privadas. Por esta razão sua existência, em princípio, desfaz a distinção entre escolas especiais e regulares, junto com a distinção entre alunos especiais e regulares.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2015, n. p.).

Neste sentido, o modelo inclusivo representa o oposto da tipificação e classificação, a perda da fé na redenção pela técnica e o método, fortalece um pensamento plural, o qual não está livre de tensões, contradições e limites. Neste novo contexto, a mesma estrutura deve dar conta das diversas demandas, demandas que deixam de ser percebidas como próprias a grupos e, portanto, capazes de os distinguir, de fazer efetiva uma diferença capaz de ser absoluta, como aquela que separa um surdo de um cego e, por isso mesmo, passíveis de serem atendidas por instituições especializadas. Frente a escola inclusiva, todas estas demandas ficam relativizadas a um bem comum, a escola, que, sendo de todos, faz com que cada um seja igualmente parte sua.

Com a conversão das demandas em grupo a demandas de indivíduos e estes indivíduos equivalentes a todos os demais, as necessidades passam a recair, indistintas, sobre a estrutura regularmente estabelecida para educar a todos. Agora, novas tensões são estabelecidas: como o professor vai dar conta da diversidade de demandas de alunos tão distintos? Como garantir ao professor uma formação continuada que dê conta desta diversidade? Como garantir, a públicos com demandas comuns e coletivas, a aquisição de língua de sinais por parte dos surdos, o “par linguístico” capaz de permitir a aquisição de língua?

Na educação de surdos, assim como na educação de outros grupos com demandas particulares, o marco da lei de inclusão muda o fundamento com o qual nossa sociedade organizava-se para enfrentar a necessidade de oferecer educação formal àqueles que não

ouvem. Diante da impossibilidade de negar uma matrícula (BRASIL, 2015, Capítulo V), a demanda que cabia formalmente às escolas especiais, chega às escolas regulares, que passam a ter que se estruturar para atender as demandas específicas deste público.

Na outra ponta do mesmo processo, as escolas especiais sentem um grande declínio nas suas matrículas e, em conjunto, uma gradativa mudança de público, recebendo, em maior número cada vez maior, alunos com múltiplas deficiências (MANDELBLAT, 2014), fazendo nascer a mesma discussão das escolas regulares, as mesmas demandas por formação continuada de professores e mesmo, em alguns casos, a rejeição destes alunos.

Sem desmerecer a intenção progressista da Lei, a inclusão do aluno com necessidades especiais em salas de aula regulares é, por vezes, uma opção pela hipocrisia, uma vez que se permite o acesso físico do aluno ao espaço, sem criar as mínimas condições de atender as demandas diversas do público outrora reunido nas escolas especiais. Ignora-se as demandas destes alunos escondendo-os sob os olhos, no próprio cotidiano, para se atender a conveniência econômica de se ter uma estrutura única. O antigo público das escolas especiais foi inserido nas escolas regulares, a despeito da possibilidade destas escolas de oferecerem um ambiente com condições propícias ao aprendizado como, por exemplo, a imersão em Libras para um aluno surdo que utilize primordialmente esta língua.

As dificuldades de enfrentar as demandas de alunos diversos de nosso modelo escolar não poderiam ser resumidas à falta de recursos. Há elementos constitutivos desta escola, herdeira da revolução francesa, que tornam a educação inclusiva compreendida como uma proposta pedagógica comum para alunos distintos, uma tarefa especialmente complexa.

O primeiro destes elementos poderia ser a própria compreensão da finalidade da educação, voltada não só para a promoção da igualdade de oportunidades, mas também para a distinção através do mérito acadêmico como forma de implementação de uma justa e útil desigualdade. Conforme destacou Boto (2003):

Mas parece-nos que atingiríamos o duplo objetivo de assegurar à pátria todos os talentos que podem servi-la e de não privar nenhum indivíduo da vantagem de desenvolver os que recebeu, se as crianças que revelarem maior capacidade, num grau de instrução, fossem chamadas a frequentar o grau superior e mantidas à custa do tesouro nacional, sob o nome de alunos da pátria (CONDORCET, 1943, p. 54 *apud* BOTO, 2003, p. 735).

Como poderiam as formas de ensino e avaliação, a própria divisão de funções que caracteriza este espaço seletivo a princípio e as relações nele estabelecidas, serem subordinadas às demandas distintas dos diversos alunos? Quando a educação inclusiva faz destas demandas a finalidade da escola, um passo decisivo é dado, a percepção da função da escola pública vira de ponta a cabeça em relação àquela proposta em sua origem.

Enfrentar o desafio do ensino e da aprendizagem, como desafio humano de formar as futuras gerações, significa fazer escolhas. As escolhas modernas trouxeram não só nossas dificuldades, mas também as soluções experimentadas na forma de nosso meio de vida. Em seu desejo de refazer o mundo, a escola carrega em si o ímpeto da promoção da igualdade, através do oferecimento, a todos, das mesmas oportunidades educacionais. Se, por um lado, a desigualdade limítrofe entre o conhecimento e a ignorância são materializadas na forma do professor e do aluno, é, justamente, no ato de difundir o acesso ao conhecimento, que reside o papel da escola moderna. É na busca da igualdade social que a escola encontra o sentido das relações sociais que se estabelecem ao definir-se as categorias professor e aluno.

Levar o conhecimento, para nossa tradição escolar, significa deixar claro, visível, fazer com que a luz do professor ilumine o mundo aos olhos do sem luz: os alunos. Esta forma de ver a educação, entretanto, tão meritória, já que propõe a universalização do ensino laico enquanto ferramenta de emancipação dos indivíduos e progresso dos povos, justamente por existir em contraponto a desigualdade institucionalizada na forma das sociedades estamentais, fez da promoção da igualdade, a negação das desigualdades sociais, em nome do talento individual fomentado e reconhecido pela igual oportunidade educacional. Fazendo com que “O homem que” supostamente “nasceu livre, mas em toda parte está a ferros” pudesse almejar uma igualdade natural e nunca vista, inclusive aquele homem que “julga-se senhor dos outros e é mais escravo do que estes” (ROUSSEAU, 1966, p. 13), uma vez que sendo a parte superior de uma hierarquia indevida, é ele próprio escravo desta injustiça.

A junção das duas características, a personificação da ignorância no aluno e do saber no professor, e a identificação do mérito escolar como talento individual, lançam as bases da forma escolar moderna, republicana e liberal, que propõe a escola pública, os exames de seleção. Tais bases representaram a desconstrução de um mundo aristocrático onde a educação era entendida como a preparação das pessoas para ocuparem seu lugar

no mundo, seja através do ensino por tutores, seja nas escolas privadas destinadas a públicos elitizados, mas, fundamentalmente, assinaladas pela ausência de oportunidades educacionais para aqueles que tinham origem nas classes populares.

É a partir da busca da implementação do ensino público universal na França, com a proposta educacional de Condorset de 1789, com seus sucessos e fracassos, que se lança o modelo para reformas educacionais em diversos países, inclusive no Brasil, com a criação dos grupos escolares, um século mais tarde (SAVIANI, 2006).

Não, certamente este modelo não traz o fim das distinções. Se foi proposto recebermos todos o mesmo tratamento frente à escola e recebermos todos os mesmos conteúdos, independentemente de nossa origem social, ainda assim esta origem social nos torna diferentemente familiarizados com a linguagem e conteúdo escolar, com este professor e com sua linguagem, com seu universo (BOURDIEU, 1998). Quais fatos são lembrados e quais são esquecidos? A perspectiva pela qual a história é contada e a própria língua que a narra, expressões da hegemonia de uma forma de representação do mundo sobre as demais.

São os considerados ‘outros’, ou seja, os diferentes porque índio e negro, diferentes do modelo socialmente instituído por um país que se pensa branco, de origem europeia, embora, como bem mostra Tarsila, não seja essa a nossa realidade. É verdade que reconhecemos a presença do índio e do africano em nossa formação, mas quando contamos a nossa história, ficam eles esmaecidos ou ausentes, dada a magnitude do branco (GUSMÃO, 2020, p. 11).

Seu modo de falar ou usar o português, o corpo, seu repertório cultural, roupas e musicalidade, passam a ser os corpos e vozes dos alunos, dos “sem luz” que, quando entram na escola, são despidos de qualquer legitimidade que sua forma de dizer e fazer ainda pudesse ter. São, na totalidade, diferentes de seus professores, são menos que alunos, são maus alunos.

Ao instituir um conjunto de saberes oficiais, universais na medida em que devam ser ensinados a todos pela escola, terminamos por definir uma cultura oficial, expressa em uma língua oficial, legítima e, como o próprio professor, apta a encarnar as luzes. O bom aluno, em tudo predisposto a esta forma, carrega no seu falar o bom uso da língua, em seu repertório geográfico os locais onde a História foi contada, em sua pele a cor dos personagens desta história. A identificação com a escola e o professor o favorece (BOURDIEU, 1998), o torna representado por este mundo.

Assim sendo, o desafio colocado pela educação inclusiva é extremamente difícil, pois implica na conversão de um espaço criado a partir da ideia de universalidade do conhecimento em relação a seus sujeitos, todos iguais diante de sua luz, em um espaço capaz de enfrentar o desafio de reconhecer a “diversidade absoluta de todos os homens entre si” (ARENDT, 2011, p. 24), diversidade esta, capaz de relativizar este conhecimento, fazendo do currículo de nossa civilização o currículo de uma parcela desta, calcado, portanto, em seus pressupostos epistemológicos e ontológicos, mas também linguísticos e mesmo ergonômicos.

Toda a forma convencional de uma sala de aula reflete esta compreensão de universalidade do saber frente a ignorância desprovida de luz, que torna os alunos indistintos. No entanto, não é apenas o pressuposto iluminista que dispõe as cadeiras de nossa sala de aula, organizada de modo que todos escutem o que se fala, que todos copiem o que um escreve, que a interação de cada aluno seja com um mesmo professor, organização esta que pressupõe visão e audição, que pressupõe a oralidade, capacidades geneticamente humanas que, em razão de causas hereditárias ou ambientais, parte da população não possui.

Completando a frase de Arendt (2011), citada há pouco e que também abre o presente trabalho, que aponta ser a política que “organiza, de antemão, as diversidades absolutas de acordo com uma igualdade relativa e em contrapartidas as diferenças relativas”, faz-se o questionamento: como a igualdade relativa dos alunos, agora confrontada com a diversidade absoluta de surdos e ouvintes, organizar este espaço?

Considerações finais

Tomando como objetivo geral deste artigo a reflexão de forma crítica a respeito do debate acadêmico e educacional estabelecido em torno da educação de surdos no Brasil, podemos inferir que mais uma vez não podemos cair no erro de buscar uma resposta única para uma questão que só pode existir quando imersa na diversidade de circunstâncias objetivas. Não pode haver uma só resposta a esta pergunta uma vez que, como discutido, a surdez não é um fenômeno único, ou melhor, a perda da audição até pode ser retratada como um fenômeno único, com uma boa dose de simplificação, mas o que se faz a partir deste fato certamente implica em construções completamente diferentes. Neste sentido, defendemos que o ponto de partida de qualquer reflexão sobre

educação de surdos seja o reconhecimento da diversidade, não como valor a ser defendido, mas como dado objetivo sobre o qual qualquer proposta deverá ser alicerçada.

As mudanças no espaço da sala de aula que se farão necessárias para receber um aluno que se comunica em Libras são diferentes daquelas necessárias para receber um aluno surdo oralizado, porém, deve-se ter a clareza de que em um caso ou no outro – ou ainda na ampla diversidade de situações existentes entre eles – mudanças importantes se farão necessárias. Estas mudanças implicam na transformação das relações estabelecidas ao longo de um grande processo que consolidou a escola como a conhecemos no mundo moderno ocidental, pois este espaço está calcado na percepção dos alunos como iguais.

A forma assumida pelas relações de ensino e aprendizagem neste contexto não só reflete a crença na igualdade dos alunos, mas sua pretensão de desfazer a desigualdade social a partir da oferta dos mesmos conteúdos a todos. Aceitar que cada aluno presente na sala de aula pode ter aprendizagens distintas, focando as relações de ensino e aprendizagem nas possibilidades de cada aluno, em detrimento da construção de uma base mínima comum, seria uma mudança estrutural em nossa compreensão do papel social das instituições de ensino. Mudança capaz de afetar toda a forma como nossa sociedade se organiza para enfrentar o desafio de ofertar educação às futuras gerações.

Diante da tensão entre estes dois valores distintos e, por vezes, contraditórios que hoje trazemos em nós – a igualdade de todos os serem humanos e o reconhecimento de sua diversidade – se coloca o desafio de ofertar educação, de repensar as escolas e universidades para que estas reflitam ao mesmo tempo a crença no direito à educação como o acesso a uma base comum de saberes e o reconhecimento da diversidade como inclusão de todos nas instituições educacionais.

Abordando de forma específica o desafio da educação de surdos, nos cabe destacar, sem perder de vista a diversidade de contextos envolvidos na educação de surdos, que o que define cada um destes diferentes contextos não é a surdez ou a audição, mas sim as relações que se estabelecerão entre as pessoas surdas e ouvintes. Neste sentido, falar de educação de surdos é falar dos processos educativos das pessoas surdas que forçosamente ocorrerão entre surdos e ouvintes, é falar de sua formação para a vida em um mundo também forçosamente de surdos e ouvintes. Portanto, mais do que se perguntar sobre o certo ou o errado, o melhor ou pior, o próprio aos surdos e o próprio aos ouvintes, o que devemos fazer é buscar compreender as condições dadas e a forma como estas

condicionam afetam as propostas construídas por professores surdos e ouvintes para ofertar educação para as pessoas surdas.

Referências

ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 6. ed. Trad. Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BOTO, C. Na revolução francesa, os princípios democráticos da escola pública, laica e gratuita: o relatório de Condorcet. *Educ. Soc.*, v. 24, n. 84, p. 735-762, 2003.

BOURDIEU, P. *O Poder Simbólico*. DIFEL: Difusão Editorial, Lisboa, 1989.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In: Escritos de Educação*. (Org.). NOGUEIRA; CATANI. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. *Decreto nº 4.046*, de 19 de dezembro de 1867. Aprova o Regulamento Provisório do Instituto dos Surdos-Mudos. Coleção de Leis do Império do Brasil - 19/12/1867, p. 452, v. 1, pt. II (Publicação Original), 1867.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, 2015.

GUSMÃO, N. Diversidade e educação escolar: os desafios da diversidade na escola. *In: GUASMÃO, N. M. Diversidade, Cultura e Educação: Olhares Cruzados*. São Paulo: Biruta, 2020.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Educação bilíngue de surdos se torna modalidade de ensino independente*. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2021/08/educacao-bilingue-de-surdos-se-torna-modalidade-de-ensino-independente>. Acesso em: 19 fev. 2025.

MANDELBLATT, J. *Políticas Públicas, (Des)igualdade de Oportunidades e Ampliação da Cidadania no Brasil: o caso da educação de surdos (1990-2014)*. 2014. 264f. (Tese – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia Departamento de Ciência Política do Curso de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Ciência Política – Universidade Federal Fluminense (UFF), 2014.

METTLER, P. From exclusion to inclusion. *In: METTLER, P. Working towards inclusive education social contexts*. London: David Fulton Publisher, 2000.

ROUSSEAU, J-J. *Contrato Social*. Editora Presença, Lisboa, 1966.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 38. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, I. *Perspectiva de educação intercultural para surdos*. n. 50, 2014.

STELLING, E.; MEIRELES, R. Educação bilíngue para alunos surdos em escola inclusiva no município de Niterói. *Fórum*, Rio de Janeiro: INES, n. 28, 2013.

Recebido em: 12/06/2025.

Aceito em: 04/10/2025.