



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AS ARTES DE GOVERNAR NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO DE SURDOS: ESTRATÉGIAS DE
GOVERNAMENTO DA ESCOLA INCLUSIVA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Juliana Cezimbra-Conrado

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**AS ARTES DE GOVERNAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE
SURDOS: ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO DA ESCOLA
INCLUSIVA**

Por

Juliana Cezimbra-Conrado

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de
Pós- Graduação em Educação, área de concentração em
Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS).

Orientadora: Prof^a. Dra. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS, Brasil
2014

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a dissertação de Mestrado

**AS ARTES DE GOVERNAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS:
ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO DA ESCOLA INCLUSIVA**

elaborado por

Juliana Cezimbra-Conrado

Comissão Examinadora:

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dr^a.(UFSM)
(Presidente/Orientadora)

Clarice Salette Traversini Dr^a. (UFRGS)

Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dr^a. (UFSM)

Silvia Maria Pavão, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 10 de março de 2014.

Dedicatória

***Dedico esse trabalho a minha mãe,
a quem eu jurei dar orgulho...
espero ter cumprido com o prometido!!!
te amo para todo o sempre...***

AGRADECIMENTOS

E é chegado o momento de agradecer... Achei que essa parte seria a mais fácil... Que grande ilusão...

Agradeço

Ao meu pai Valdair, minha avó Alice, meus irmãos Diego e Gabriel e a minha irmã de coração Fernanda, que acreditaram sempre em mim... Se fazendo presente sempre que eu precisei, apostando nos meus sonhos, sendo essenciais a minha existência.

Ao meu marido Junior Conrado pelo incessante incentivo, por aguentar todas as minhas crises, por me cuidar, por resistir a tudo ao meu lado, por entender as minhas ausências... Enfim por me amar. Agradeço simplesmente por tu existir na minha vida meu amor, meu nego, meu porto seguro!!!

A minha orientadora a quem hoje, posso chamar de "Ori", obrigada por acreditar que eu conseguiria, por apostar em mim. Agradeço de todo o meu coração tudo que representa na minha vida, tanto pessoal quanto profissional.

A Banca Prof^a Clarice, Eliana e Silvia, agradeço pela leitura cuidadosa e carinhosa do meu trabalho, com certeza cada palavra contribuiu muito para a realização desse estudo. Em especial agradeço a Eliana por ter me permitido ir além das conversas acadêmicas, por ser sempre uma ótima amiga.

Ao meu amado grupo de estudo, por todas as trocas, as discussões, o carinho e respeito a qual me acolheram. Por aguentarem as minhas ligações, as chamadas no face, os pedidos de livros as dúvidas discutidas, desde a elaboração do projeto até o fim desse estudo... Enfim, Liane, Mônica, Priscila, Fernanda, Ravele, Eliana e Simone... Muito obrigada.

Agradeço também àquelas que deixaram nosso grupo para caminharem por outros caminhos, mas que se fizeram presente desde o início, Anie, Daiane, Camila e Raisia recebam meu abraço.

A minha segunda família que me cuida, torce incessantemente por mim e tem muito orgulho dessa filha/irmã de coração: Chata, Kika e Day amo vocês.

Aos meus amigos que entenderam as minhas ausências, sentiram minha falta, mas que mesmo em pensamento sempre me dedicaram vibrações positivas: Cris, Daniel, Patrick, Daniela, Fran, Pereira, Deti, Eliane, Vanise, Bárbara e Ângela... Obrigada por acreditarem em mim...

Ao meu moto clube Cavalaria Sulista que me permitia esquecer por alguns instantes ao “rodar de moto” que eu tinha uma dissertação para terminar.

A minha tia Fátima e minha Sogra Regina, pelas vezes que me receberam com uma comidinha gostosa, com cheirinho de mãe!!!

Ao meu sogro Volnei por ter orgulho da “renja” dele!!

Aos meus tios, Pedro, Gorete e Ofélia pelo incentivo de sempre... Amo vocês.

A minha prima Julie por me acompanhar desde a primeira etapa desse sonho...

Aos meus pequenos, Rafa, Bruno, Myrelle, Artur e Otavio pelo abraço carinhoso, pelo sorriso gostoso dedicado a essa tia/dinda que tanto ama vocês.

A escola Arroio Grande e a todos os entrevistados, meu agradecimento especial pela colaboração para esse estudo.

A capes pelo incentivo financeiro dessa pesquisa.

Por fim agradeço a Deus, por ser meu companheiro fiel em tantos momentos de angústia, por ser a Força maior a quem eu recorria em uma oração baixinha ou um pensamento de conforto!

Foram dois anos de muitos sentimentos, desespero, coragem, amor, ódio, fé... E com certeza todos que contribuíram de alguma forma para amenizar o medo de não conseguir a ansiedade por terminar marcaram esse momento especial da minha vida... Recebam meu carinho e o meu muito obrigada!!!

Epígrafe

Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo.

(FOUCAULT, 1999, p. 44)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

AS ARTES DE GOVERNAR NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE SURDOS: ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO DA ESCOLA INCLUSIVA

AUTORA: JULIANA CEZIMBRA-CONRADO

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN

Data e Local da Apresentação: Santa Maria, RS, 10 de março de 2014.

Este estudo insere-se na Linha de Pesquisa de Educação Especial do Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem como questão norteadora “entender como as políticas educacionais inclusivas vem investindo em estratégias de condução das condutas de alunos surdos na escola inclusiva”. Tal empreendimento de pesquisa segue uma abordagem pós-estruturalista, fazendo uso dos estudos foucaultianos, mais especificamente do conceito de governamentalidade como ferramenta central do estudo. Abordo especificamente a inclusão escolar de uma aluna surda que frequenta o segundo ano do ensino fundamental na escola Arroio Grande. Elegi dois grupos de matérias, os quais penso que deram conta nesse, primeiro momento, de responder a problemática central desse estudo, quais sejam: primeiro grupo: entrevistas realizadas com as pessoas envolvidas com o processo de inclusão dessa aluna surda na escola. Segundo grupo: se constitui por uma análise do material do Atendimento Educacional Especializado-Pessoa com surdez. No decorrer da dissertação apresento alguns achados dessa pesquisa, divididos em três categorias analíticas quais sejam: captura da educação bilíngue pelo Estado, nessa categoria percebo que o AEE se constitui como um discurso muito forte no que tange às estratégias de se “efetivar” a inclusão, eu diria até que ele aparece nos discursos do MEC como garantia de inclusão escolar para alunos deficientes. Outra categoria nomeada como: A visibilidade e consumo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) trago as recorrências discursivas apontaram para a Libras como uma ferramenta de suporte técnico para dar conta da inclusão dos surdos. A terceira categoria, a normalização como estratégia da inclusão, foi possível perceber o quanto as estratégias empregadas para “efetivar a inclusão” regulam, vigiam e controlam, gerenciando o risco, de modo que, para essas estratégias terem o efeito desejado, é necessário que todos ocupem o mesmo espaço, sendo que, para a inclusão educacional, o melhor espaço para que essas estratégias de efetivem é o escolar.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Escola Inclusiva. Governamentalidade. AEE

ABSTRACT

Master's Degree Dissertation
Graduate Program in Education
Federal University of Santa Maria

THE ARTS OF GOVERNING IN THE DEAF EDUCATION CONTEXT: GOVERNMENT STRATEGIES OF THE INCLUSIVE SCHOOL

AUTHOR: JULIANA CEZIMBRA-CONRADO

ADVISOR: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN

Date and Venue of Presentation: Santa Maria, march 10, 2014.

This study is part of the Research Field in Special Education of the Post Graduation Program in Education. It has as guiding issue to understand how the inclusive educational policies have been investing in conducting strategies of the deaf students' conduction in the inclusive school. Such enterprise of research follows a post structuralist approach by using the Foucauldian studies, more specifically the concept of governmentality as a central tool of the study. I approach specifically the school inclusion of a deaf student who attends the second year of Elementary School in the school Arroio Grande. I elected two groups of materials which I think were satisfactory to answer to the essential problematic of this study: the first group is composed of interviews conducted with the people involved with the inclusion process of the deaf student at school; the second is constituted by an analysis of the material "Specialized Educational Assistance – People with deafness. Throughout the thesis I present some discoveries of this research which are divided in three analytical categories: capture of bilingual education through the State, in this category I realize that AEE is constituted as a very strong discourse which refers to the strategies of "effecting" the inclusion, I would even say it appears in the discourses of MEC as assurance of school inclusion for students with disabilities. Another category named as: the visibility and consumption of Brazilian Sign Languages (Libras), I bring the discursive recurrences which indicated Libras as a tool of technical support to help in the deaf inclusion. For the third category, the normalization as a strategy of inclusion it was possible to notice how the strategies employed to "effect the inclusion" regulate, oversee and control, managing the risk, in a way that, in order to have the expected effect with the strategies, it is necessary that everyone can occupy the same space, considering that for the educational inclusion, the best environment is the school.

Keywords: Deaf Education, Inclusive School, Governmentality. AEE.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Por Onde Andei.....11

CAPÍTULO I

ANDANDO PELO CAMINHO METODOLÓGICO... AS ESCOLHAS DA PESQUISA.....20

- 1.1 Construindo e sendo construída pelo problema de pesquisa.....20
- 1.2 A atmosfera de materiais: condição para fazer pensar22
- 1.3 O corpus analítico: condições para realizar a pesquisa.....29
 - 1.3.1 Entrevistas32
 - 1.3.2 Material do Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com surdez.....33
- 1.4 As ferramentas analíticas: Conceitos que operacionalizam a pesquisa.....35

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: TENSÕES E DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO E SURDOS.....41

- 2.1 História da educação de surdos: como chegamos a inclusão?.....41

CAPÍTULO III

OS EFEITOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: AÇÕES DE GOVERNAMENTO COLOCADAS EM FUNCIONAMENTO PELA ESCOLA INCLUSIVA NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS SURDOS.....50

- 3.1 A produção do aluno surdo pelo AEE: a captura da educação Bilíngue pelo Estado.....51
- 3.2 A visibilidade e o consumo da Libras.....60
- 3.3 Normalização como estratégia de inclusão: gerenciando o risco.....65

CAPÍTULO IV

AO FIM... MAS SEM ACABAR COM A VONTADE DE SABER.....69

REFERÊNCIAS.....74

ANEXOS79

APRESENTAÇÃO

Por onde andei...

Uma pesquisa está atravessada pelas inquietações do pesquisador. Neste primeiro momento, quero trazer algumas dessas inquietações que serviram de baliza para a construção desta dissertação. É preciso, antes de tudo, olhar para as situações que me permitiram “andar” e chegar até aqui, na condição de mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, ocupar-me com questões que me atravessaram durante a graduação em Educação Especial e me permitiram olhar e estranhar práticas naturalizadas como verdades indiscutíveis que não satisfaziam mais as minhas indagações. Essas práticas foram produzindo em mim uma vontade de saber, indo além do que é evidente e indiscutível. Assim, minha vontade de saber foi direcionada a entender como as políticas educacionais inclusivas vêm investindo em estratégias de condução das condutas de alunos surdos na escola inclusiva.

Com isso, quero dizer que a escrita deste trabalho foi marcada por momentos de tensão, dúvidas, começos e recomeços. Eis que chega o momento de findar este trabalho, pois é preciso ter o produto final, a dissertação; entretanto, começo esta escrita com a certeza de que muitas dúvidas ainda ficaram. Por isso, de antemão, já marco que não tenho por objetivo principal trazer um novo modo de pensar a educação de surdos na/para a inclusão escolar. O que pretendi com esse estudo foi analisar as ações de governo que são produzidas pela escola e problematizar os efeitos das políticas de inclusão educacional na produção de sujeitos surdos.

Para tal empreendimento de pesquisa, busquei aproximar-me dos estudos pós-estruturalistas em educação e da produção do autor Michel Foucault. Na esteira de seu pensamento, fui conhecendo com maior profundidade conceitos que me ajudaram a pensar sobre as questões que ora se constituem nesta dissertação de mestrado. Conceitos como os de governamentalidade, relações de poder/saber e discursos, entre outros, serão operacionalizados ao longo do texto.

Assim, convido os leitores a andarem pelos caminhos que trilhei durante a minha própria constituição como pesquisadora e agora como mestrande em educação. Iniciei o curso de Educação Especial¹ no ano de 2007, com uma visão normalizadora das questões referentes aos alunos com quem eu trabalharia após me formar, entendendo que meu “dever” como professora de alunos deficientes era auxiliá-los a aproximar-se o mais possível do sujeito considerado “normal”.

No período do curso compreendido entre o terceiro e o quarto semestres, a grade curricular² contemplava disciplinas mais específicas da área de dificuldades de aprendizagem, tais como: Alternativas Metodológicas para Alunos com Dificuldade de Aprendizagens e Dificuldades de Aprendizagens, mais as da área da psicologia³, as quais contemplavam muitos aspectos da aprendizagem dos alunos. Esse era um campo que estava, naquele momento, me afetando muito, visto que até então entendia que meu papel como professora era “sanar” as dificuldades dos alunos, encontrando meios para que eles chegassem o mais próximo possível de uma condição de aprendizagem considerada normal. Até esse momento, minha formação e meu entendimento eram no sentido de que eu entraria na atuação profissional em uma escola para perceber e elencar erros e buscar estratégias que os corrigissem. Meu olhar voltava-se para a busca da “peça fora do quebra-cabeça”, tentando moldá-la a ponto de que o encaixe ficasse “perfeito”.

Em meio a essas “andanças” em que, de alguma forma, me descobria como professora de educação especial, o Governo Federal apresenta a Política

¹ Ingressei no curso de Educação Especial no ano de 2007 e formei-me em 2010. O curso tem duração de quatro anos e prevê a formação de educadores generalistas que podem atuar com pessoas com deficiência mental, dificuldade de aprendizagem e surdez.

² O curso de Educação Especial traz, em sua grade curricular, momentos bem demarcados para a aprendizagem de seus acadêmicos. Do primeiro até o terceiro semestre, as disciplinas são mais generalistas, ou seja, servem para situar o acadêmico sobre a atuação do educador especial, e disciplinas como Fundamentos da Educação Especial são as mais marcantes. Já a partir do quarto semestre, começam as disciplinas mais específicas da área da dificuldade de aprendizagem, visto que é nessa área que se realiza o primeiro estágio. Após, vêm as disciplinas de surdez preparatórias para o segundo estágio e, por último, as da área de deficiência mental, para o último estágio.

³ Entre os quatro primeiros semestres do curso de Educação Especial, há cinco disciplinas que trazem especificamente a psicologia educacional.

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, do Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), objetivando “promover o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008), mas excluindo do cenário de atendimento o aluno com dificuldades de aprendizagem. Essa é outra questão que tem me provocado bastante, pois, se a atual Política exclui os alunos com dificuldades de aprendizagem do campo de atuação do educador especial, por que o curso de Educação Especial da UFSM ainda forma profissionais para atuarem nessa área? Como os estudantes do curso têm encontrado campo para a prática do Estágio em Dificuldades de Aprendizagem se os educadores especiais não podem atender esses alunos? Essas são questões que renderiam outra pesquisa. Deixo aqui uma brecha para que possamos pensar sobre elas.

Diante disso, busquei outros caminhos para “andar”. Participei como monitora de alguns projetos direcionados a alunos com deficiência mental, tais como: Estimulação essencial motora aquática para bebês e crianças com deficiência e Atividades lúdicas aquáticas para alunos com necessidades especiais⁴. Esses projetos eram realizados pelo Centro de Educação Física e Desportos da UFSM. A execução ocorria na piscina térmica do ginásio da UFSM e visava à construção de estratégias metodológicas que ajudassem os alunos a terem uma melhor qualidade de vida, tanto no nível motor e físico quanto no nível mental. Outro objetivo desses projetos era realizar reuniões para discutir textos que trouxessem a melhor forma de trabalhar com o alunado que tínhamos na piscina, por exemplo, “estratégias para se trabalhar com aluno com Síndrome de Down”. Nessas caminhadas, percebi que alguma coisa me incomodava, pois não entendia por que discutíamos um texto que já nos dava a resposta do que estávamos questionando. Por esse motivo, saí à procura de outro lugar para andar, pois essas “discussões” já não me satisfaziam mais.

Eis que chego ao último ano da graduação e ao Estágio Supervisionado/Surdez, realizado sob a orientação da professora Márcia Lise

⁴ Esses projetos eram orientados e coordenados pela professora Luciana Erina Palma, professora Adjunta do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal de Santa Maria.

Lunardi-Lazzarin. Durante essa prática, pude direcionar outro olhar ao sujeito surdo, que até então vinha sendo narrado como sujeito da falta, assim como todo o alunado da educação especial. Durante as aulas de orientação, comecei a ter contato com a perspectiva dos Estudos Culturais, a qual me fez pensar as questões educacionais dos sujeitos público-alvo da educação especial – nesse caso mais específico, os sujeitos surdos – de forma mais desconfiada e menos tranquila. Passei a problematizar as questões do campo da educação especial, colocando em suspensão conceitos que anteriormente para mim eram engessados e tidos como verdades absolutas.

Foi sob essa abordagem teórica que comecei a entender que tanto a deficiência quanto a surdez são invenções do discurso, ou seja, é a linguagem que produz um determinado tipo de sujeito. A linguagem fabrica o significado do que inventamos discursivamente. Esse sentido é dado a partir da "virada linguística",⁵ que entende a linguagem como produtora de discursos que criam realidades. A linguagem é, portanto, o meio pelo qual produzimos e damos sentido à nossa realidade.

Considero que, ao aproximar-me das discussões do campo dos Estudos Culturais, essa abordagem teórica me serviu como lente para entender a surdez como uma produção discursiva. Passei a entender a surdez e os sujeitos surdos a partir da experiência visual, percebendo-os como sujeitos que possuem uma diferença linguística e cultural, e não uma patologia auditiva. Skliar (1999) problematiza que, assim como com toda a alteridade deficiente, os surdos têm sido continuamente inventados por inúmeros discursos.

A linguagem toma um lugar de produção, afastando-se de uma ideia reducionista de simples comunicação, o surdo é inventado pela sua diferença linguística, sendo produto também da minha invenção, da minha significação sobre eles (PINHEIRO, 2012, p.16).

Skliar acrescenta que os corpos surdos "foram moldados a partir do ouvido incompleto e da fala insuficiente. Suas identidades, pensadas como pedaços desfeitos. Suas mentes, como obscuras e silenciosas cavernas"

⁵Segundo Costa (2004, p. 140), "a expressão *virada linguística* refere-se às movimentações no campo da filosofia em que o discurso e a linguagem passam a ser considerados como constituidores da realidade. Segundo as concepções que se afinam com a virada linguística, nosso acesso a uma suposta realidade é sempre mediado por discursos que não apenas a representam, falam dela, mas a instituem. Quando se fala de algo também se inventa este algo".

(SKLIAR, 1999, p.28). Nesse sentido, é possível perceber que são produzidos tantos discursos acerca dos sujeitos deficientes, e aqui, em específico, dos surdos, quanto a nossa linguagem pode inventar.

Seguindo esses passos, em meu trabalho de final de curso (TFC),⁶ pesquisei o material do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado (AEE) oferecido pela Universidade Federal do Ceará. Foquei minha pesquisa no estudo do currículo para alunos surdos. Esse trabalho foi intitulado como “Cenas do Atendimento Educacional Especializado: Problematizando o Currículo na Educação de Surdos”. Nesse estudo, busquei problematizar as representações que a políticas de inclusão trazem do currículo pensado para alunos surdos. Para operacionalizá-lo, atentei ao material impresso oferecido pelo Ministério da Educação, produzido para o Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) no que se refere à educação de surdos. O principal objetivo foi entender os efeitos produzidos pelo processo inclusivo e como o currículo vinha sendo pensado nesse contexto.

Adentrando nesse movimento teórico dos Estudos Culturais, precisei cercar-me de ferramentas conceituais que tratassem do campo do currículo. Para isso, recorri a autores como Alfredo Veiga-Neto, Tomaz Tadeu da Silva e outros que transitam pela perspectiva pós-estruturalista em educação. Essas leituras permitiram-me entender o currículo como um território que possibilita ações de afirmação cultural e de imposição de elementos que o legitimam. O currículo pode ser entendido com uma lógica de construção a partir das intencionalidades que o compõem e que estão relacionadas com a cultura, a construção de identidades, as políticas, os conhecimentos e saberes que circulam como verdades em um determinado espaço e em diferentes momentos históricos.

A partir do entendimento de que problematizar significa colocar sob suspeita práticas absolutistas e de que verdades foram sendo inventadas e aceitas como algo natural, aproximo-me das discussões da perspectiva pós-estruturalista. Essa perspectiva “não rejeita simplesmente as coisas. Ele [pós-estruturalismo] trabalha dentro delas para desfazer seus postulados

⁶ O TFC é um dos requisitos para a conclusão do curso de Educação Especial.

exclusivistas de verdade e pureza” (WILLIAMS, 2012, p.23). É nesse cenário epistemológico que trouxe para discussão, neste estudo de mestrado, problemáticas que têm me afetado ao longo da caminhada acadêmica.

Uma prática de pesquisa é um modo de pensar, sentir, desejar, amar, odiar; uma forma de interrogar, de suscitar acontecimentos, de exercitar a capacidade de resistência e de submissão ao controle; uma maneira de fazer amigas/os e cultivar inimigas/os; de merecer ter tal vontade e não outra(s); de nos enfrentar com aqueles procedimentos de saber e com tais mecanismos de poder; de estarmos inseridas/os em particulares processos de subjetivação e individuação. Portanto, uma prática de pesquisa é implicada em nossa própria vida (CORAZZA, 2007, p. 121).

Na atualidade, as questões referentes à educação de surdos vêm sendo amplamente discutidas e são constantemente alvo de pesquisadores. Ao realizar uma pesquisa no Portal de Periódicos Capes⁷, buscando pelo assunto “educação de surdos”, foram encontrados 85 estudos, entre artigos, teses e dissertações. Em uma busca pelo mesmo assunto no *site* do CNPQ,⁸ foi possível encontrar 34 grupos de pesquisa, de diferentes universidades do País, que se ocupam de questões relacionadas à educação de surdos.

Dentre esses grupos, estão os dois de que faço parte como estudante: Diferença, Educação e Cultura (DEC/UFMS), sob responsabilidade do professor Luis Fernando Lazzarin e da professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, e o Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES), também sob coordenação da Professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. A inserção nesses grupos de pesquisa foi e é essencial para a realização deste estudo.

Desse modo, disponho-me a olhar de maneira mais interessada para as questões que relacionam a educação de surdos com a escola inclusiva. Cabe, neste momento, articular minha intenção de pesquisa, focando nesses dois eixos de estudos e procurando entrelaçá-los. É sabido que, desde a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, todos os alunos alvo da educação especial devem frequentar o sistema regular de ensino como obrigatoriedade – “os sistemas de ensino devem matricular alunos com deficiências nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2009).

⁷ Disponível em <http://www.periodicos.capes.gov.br>

⁸ <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>

É possível perceber um investimento do Estado para que a inclusão se torne uma verdade inquestionável. No entanto, entendo que não há somente a Lei que cria condições para que a inclusão seja tomada e compreendida como uma obrigatoriedade, mas também outras estratégias implicadas na produção discursiva da inclusão como necessária e obrigatória. Com esse entendimento é que olho para a inclusão de surdos de forma mais desconfiada, buscando alguns efeitos de verdade dos discursos produzidos na/pela inclusão.

O fator determinante para que esta pesquisa pudesse aproximar-se das questões relativas ao cenário das políticas públicas em educação especial e olhar para a escola inclusiva como campo de pesquisa foi a minha recente nomeação⁹ como professora do Estado do Rio Grande do Sul para atuar na Sala de Atendimento Educacional Especializado. Agora estou vivenciando, no dia a dia de atuação, como é ser professor de AEE em uma escola regular com alunos incluídos. Tendo em vista todas as “andanças” que já foram feitas por mim e que farão parte da minha vida profissional como professora atuante na escola inclusiva e o gosto pela educação de surdos, surge a possibilidade de entrelaçar essas temáticas e olhar para a escola inclusiva¹⁰.

Motivada por esses assuntos e envolvida nessas tramas discursivas, proponho-me, neste estudo de mestrado, a pensar e a entender como as políticas educacionais inclusivas vêm investindo em estratégias de condução das condutas de alunos surdos na escola inclusiva. Para isso, pretendo olhar como o Estado assume a discussão cultural da surdez e analisar os efeitos que podem ser visualizados em termos de condução de condutas dos alunos surdos na lógica inclusiva. Essas são as problematizações que procuro discutir neste trabalho.

No contexto deste estudo, escrever um problema de pesquisa não foi nada fácil. Na perspectiva pós-estruturalista, o problema não é algo já existente e precisa ser encontrado; assim, tal compreensão levou-me a buscá-lo. Para isso, visitei uma escola com alunos surdos incluídos, a Escola Estadual Arroio Grande¹¹, que tem uma aluna surda incluída no segundo ano do ensino

⁹ Fui nomeada como professora estadual de Educação Especial no dia 10/12/2012.

¹⁰ Destaco que, no caso desta pesquisa, não será a mesma onde atuo como educadora especial.

¹¹ O distrito fica a aproximadamente 18 km do centro da cidade de Santa Maria.

fundamental. A Escola fica em um distrito da cidade de Santa Maria chamado Arroio Grande, que é um distrito de zona rural com uma comunidade variada, mas formada, em sua maioria, por agricultores. A Escola tem em média 200 alunos, divididos no turno da manhã e da tarde, com ensino de 1º a 9º ano.

Assim, fui me deixando afetar, mas não procurei um problema em que eu pudesse encontrar uma grande verdade, uma descoberta – produzi meu problema e fui atravessada por ele. Afastando-me da pretensão de apontar um melhor caminho, entendo que, ao aproximar-me da perspectiva pós-estruturalista e dos estudos de Michel Foucault, percebo a inclusão como um discurso construído cultural e socialmente por meio de enunciados discursivos produzidos historicamente. A provocação frente a essas inquietações e às problematizações suscitadas nos discursos que envolvem a educação de surdos e a escola inclusiva foram os disparadores para que essas questões assumissem centralidade na minha temática de pesquisa.

Para este empreendimento analítico, busco entender como as políticas educacionais inclusivas vêm investindo em estratégias de condução das condutas de alunos surdos na escola inclusiva. Tracei como objetivos: analisar as ações de governo que são produzidas pela escola e problematizar os efeitos das políticas de inclusão educacional na produção de sujeitos surdos.

Organizei esta dissertação em quatro capítulos. No primeiro, nomeado “Andando pelo caminho metodológico... As escolhas da pesquisa”, procuro fazer uma caminhada pelas situações que me permitiram pensar na temática, delineando as problemáticas que me fizeram chegar a este estudo de mestrado. Nesse capítulo, também apresento a escolha de perspectiva que me permitiu estabelecer relações com minha temática, trazendo para o cenário de discussão esses dois temas emergentes, que são a inclusão e a educação de surdos. Para isso, elenquei uma atmosfera de materialidade que me deu condição de pensar e estabelecer o corpus analítico da pesquisa.

No segundo capítulo, que nomeei como “Políticas públicas em educação: tensões e desdobramentos na educação de surdos”, mostro como venho pensando e problematizando a inclusão escolar e como esta tem produzido efeitos no que tange à educação de surdos.

No Capítulo 3, intitulado “Os efeitos das políticas de inclusão educacional: ações de governo colocadas em funcionamento pela escola

inclusiva na produção de sujeitos surdos”, apresento as três categorias de análise criadas a partir das recorrências discursivas dos materiais analisados neste estudo, quais sejam: o material do AEE e as entrevistas realizadas na escola de Arroio Grande. Percebo essas categorias, citadas acima, como ações de governo produzidas pela escola inclusiva na produção de sujeitos surdos, entendendo que as políticas de inclusão educacional produzem, como efeito, ações de governo que são colocadas em operação pela escola inclusiva a fim de originar um determinado tipo de sujeito surdo.

No Capítulo 4, denominado “Ao fim... mas sem acabar com a vontade de saber...”, faço uma retomada das problemáticas e dos resultados deste estudo, deixando registrado que, mesmo com o fim desta pesquisa, muitas dúvidas seguem, mas, com a defesa da dissertação, espero contribuir para o campo da educação de surdos.

CAPÍTULO I

ANDANDO PELO CAMINHO METODOLÓGICO... AS ESCOLHAS DA PESQUISA

[...] penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar. Tudo indica que devemos sair dessas bases para, de fora, examiná-las e criticá-las. Afinal, enquanto pessoas envolvidas com a Educação, temos compromisso não apenas com nós mesmos, mas, também e por ofício, com ou “sobre” aqueles com os quais trabalhamos (VEIGA-NETO, 2007, p. 23-24).

Escolho começar este capítulo com essa citação do autor Veiga-Neto, pois foi exatamente isso que fiz durante a minha constituição como pesquisadora: colocar em movimento de suspeita as verdades que foram produzidas em mim e por mim durante minha graduação em educação especial. Com isso, não quero dizer que as perspectivas com que trabalhei durante a graduação não serviram de base para a minha formação, mas sim que, ao aproximar-me dos estudos pós-estruturalistas em educação, por meio da reflexão e da desconfiança, o exercício da crítica, ou o que o autor referido acima chama de hipercrítica,¹² me provocou a pensar em outras possibilidades e a colocar em suspensão conceitos que até então me eram naturalizados.

Neste capítulo, traço o percurso de construção da metodologia deste estudo para que eu pudesse dar conta do meu problema de pesquisa. O capítulo está dividido em seções: na primeira, mostro como o meu problema de pesquisa tomou corpo e se formou como tal; na segunda, apresento a materialidade empírica que me serviu para dar conta de tal problemática; na terceira seção, trago o que se constituiu como o meu corpus analítico; por último, mostro os conceitos que me foram úteis e deram condição de possibilidade para esta dissertação.

1.1 Construindo e sendo construída pelo problema de pesquisa

Para uma perspectiva que coloca em xeque determinadas verdades, torna-se necessário compreender o papel da linguagem na constituição dessas

¹² Veiga-Neto (2005, p.29) chama de hipercrítica o que “está sempre em movimento; não em busca de um ponto de fuga que seria o núcleo da Verdade e com base no qual fosse possível traçar a perspectiva das perspectivas, mas que simplesmente se desloca sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós”.

mesmas verdades. No horizonte do movimento pós-estruturalista, pode-se afirmar que a linguagem constitui um sistema de significação. A linguagem não somente narra os fatos, mas também os institui de tal modo que as práticas discursivas constituem a realidade. Dessa forma, é possível afirmar que a “inclusão é uma prática discursiva produzida na/pela linguagem e que ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas e a circular em diferentes grupos como bandeira de luta” (LOPES, 2007, p. 15).

É com base em investigações ligadas a esses princípios que o movimento das teorias pós-estruturalistas aparece no campo da educação, posicionando-se contra a fixidez de significados, de subjetividades, de verdades, rompendo com o já sabido e mostrando a importância de significar de outro modo, de criar, de produzir no campo da educação.

Ao iniciar a escrita desta dissertação, procuro mostrar um pouco do movimento que, além de constituir-me como pesquisadora, constitui o cenário deste trabalho. Busco fazer um delineamento das andanças que me fizeram chegar até aqui, não no sentido linear, mas de caminhos e descaminhos que me conduziram nessa jornada.

Nesse sentido, buscamos, em nossas análises, ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados, não legitimados e relacioná-los aos saberes verdadeiros. Buscamos mapear condições de possibilidade dos saberes e seus vínculos com relações de poder. Buscamos explicar a existência e a transformação dos saberes, situando-os como peças das relações de poder. Damos atenção às multiplicidades das relações de poder, aos conflitos e às dispersões. Prestamos atenção, ao fazer nossas análises, em uma microfísica do poder, em suas pequenas astúcias, em suas produções (saberes, práticas, sujeitos, conflitos, raciocínios, pensamentos) e em suas exclusões (PARAÍSO, 2012, p.39).

Na construção do projeto dissertação, ainda no primeiro ano do curso de Mestrado, havia pensando em olhar para o Atendimento Educacional Especializado como pano de fundo de minha pesquisa, visto que o AEE vem sendo um campo que me seduz desde o meu trabalho de final de curso. Assim, naquele momento de escrita, formulei meu problema de pesquisa entendendo o AEE como um mecanismo que colocava em funcionamento formas de produção do sujeito surdo a partir de suas estratégias didático-pedagógicas. No entanto, ao discutir esse problema com minha orientadora, percebemos que o

AEE se configurava *como uma das práticas, e não somente como a única*, utilizadas para produzir um determinado tipo de sujeito surdo.

Para a qualificação, reformulei minha problemática, qual seja: entender como uma comunidade escolar vem organizando estratégias de condução de condutas para atender à racionalidade inclusiva. Porém, após a qualificação de meu projeto, com as contribuições da banca, da minha orientadora e do nosso grupo de pesquisa, mais uma vez senti a necessidade de mudar o foco de minha pesquisa.

Desse modo, trago o problema central desta dissertação: entender como a lógica inclusiva vem investindo em estratégias de condução das condutas de alunos surdos na escola inclusiva. Considero que, ao refinar minha problemática, os panos de fundo citados – escola inclusiva e educação de surdos – não foram mudados, apenas realocados, pois o que proponho está relacionado a um comprometimento com a desnaturalização de verdades a partir da análise dos discursos das políticas de inclusão que se articulam investindo em estratégias de condução de condutas de alunos surdos.

1.2 A atmosfera de materiais: condição para fazer pensar

Na defesa de dissertação de Mestrado da minha colega Ravele Bueno Goularte, uma das participantes de sua banca de avaliação, a professora Maura Corcini Lopes, falou de uma atmosfera de documentos que permitiram que Ravele pensasse e refinasse sua materialidade e criasse o seu corpus analítico. Assim, percebi que muitos dos documentos que utilizei para escrever esta dissertação foram a base da minha atmosfera para pensar e questionar os efeitos que ordenam os discursos da inclusão de alunos surdos. Passo a apresentá-los a seguir.

O movimento que traz à tona o cenário das políticas de inclusão escolar é instaurado pela implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 9.394/96. A partir disso, a cada novo governo, fica mais enfático o movimento por uma “escola para todos”. Temos visto no Brasil, principalmente na última década, a criação de políticas educacionais que trazem a inclusão¹³

¹³ Nem sempre com esse nome, mas neste trabalho opto por usar esse termo, mesmo que ele não seja o termo usado em muitos documentos oficiais.

de alunos deficientes em escolas regulares, atribuindo-lhe caráter de obrigatoriedade.

É importante dizer que não quero fazer aqui uma linearidade das políticas educacionais inclusivas, mas penso que seja importante olhar para esses documentos para entender como chegamos à atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instaurada em 2008. Para isso, busquei alguns documentos legais e também textos acadêmicos, como artigos, teses e dissertações, que trouxessem um pouco da constituição desse cenário inclusivo escolar e que me ajudassem a pensar nos efeitos que são produzidos nas práticas escolares.

Na dissertação de mestrado de Tatiana Luiza Rech¹⁴, intitulada *A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que tomaram uma “verdade” que permanece*, a autora apresenta alguns movimentos produzidos por meio de documentos oficiais durante o governo FHC (1995 a 1998 e de 1999 a 2002), mostrando como esse governo foi essencial para o fortalecimento das políticas que deram condições para a constituição da inclusão como uma verdade instaurada e absoluta.

Esse trabalho me fez pensar e trazer para esta dissertação alguns documentos analisados que deram condição de possibilidade para a atual política educacional vigente, e aqui quero destacar dois: Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, sancionadas pela resolução CNE/CEB nº 2/2001. Esses documentos foram elaborados pelo Ministério da Educação em parceria com a já extinta Secretaria de Educação Especial (SEESP)¹⁵. Tais documentos são o início das indicações de que a inclusão logo se tornaria um imperativo, uma verdade inquestionável, absoluta e necessária, convocando todos a serem participativos nessa nova organização que se iniciava.

[...] assumida a inclusão como um imperativo natural – e, por isso, universal –, as mais diferentes cores e tendências políticas, sociais, econômicas e pedagógicas, parecendo ter

¹⁴ Defendida em 2010, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGE/UNISINOS).

¹⁵ Hoje a SEESP deu lugar à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

descoberto agora, de uma hora para outra, que é preciso incluir, nos oferecem diferentes maneiras e métodos para efetivar universalmente esse imperativo (VEIGA-NETO, 2008, p.20-21).

Com a leitura do Plano Nacional de Educação, no que se refere às questões da educação especial, foi possível perceber o grande movimento que se iniciava para a inclusão naquele momento, indicando que as tendências seriam:

integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas; ampliação do regulamento das escolas especiais para prestarem apoio e orientação aos programas de integração, além do atendimento específico; melhoria da qualificação dos professores do ensino fundamental para essa clientela; expansão da oferta dos cursos de formação/especialização pelas universidades e escolas normais (BRASIL, 2001, sp).

Com as “tendências” indicadas por esse documento, entendo, junto com Menezes e Rech (2009), a abertura das escolas para a “diferença”, pois percebo que a escola é o espaço onde se operacionalizam práticas de controle dos modos de condutas, onde os alunos se tornam visíveis e são nomeados, classificados e quantificados. Naquele momento, o movimento que se instaurava era o de tornar visível o aluno com “necessidades educacionais especiais”¹⁶.

No PNE de 2001, o movimento a favor da inclusão escolar começa a ganhar força, destacando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001, p.125). Outra recorrência nesse documento é o chamamento feito a toda a comunidade escolar para que esse “*sonho de uma escola para todos*” seja efetivado, colocando e distribuindo a responsabilidade que todos devem ter. Para isso, conduzem-se as condutas das pessoas principalmente pela ação da moralidade, visto que seria imoral não querermos incluir alguém com deficiência. Assim, somos convocados a entrar no jogo inclusivo, comprometendo-nos a participar, ou seja, cuidando de nós mesmos para que sejamos sujeitos morais e colaborando com a

¹⁶Utilizo essa expressão porque é a partir do Plano Nacional de Educação que os alunos com deficiências passam a ser nomeados assim.

permanência do outro, nesse caso, o aluno deficiente – cuidando e gerenciando sua conduta até que ele consiga gerenciar-se sozinho.

Essa é a lógica do neoliberalismo. As estruturas governamentais investem na criação de sujeitos ativos que possam se autogerenciar, crescer, lucrar, enfim, se transformar em sujeitos úteis e produtivos para a sociedade. Com isso, nos governamos, indo atrás do crescimento e movimentando o Estado de forma segura.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica asseguram a educação dos alunos com necessidades especiais na educação básica e trazem, além das questões referentes à inclusão escolar, a ideia de inclusão como um todo. Deve-se olhar para os sujeitos com necessidades especiais como se a sociedade tivesse uma “[...] dívida social a ser resgatada” (BRASIL, 2001, p. 22). Desse modo, a sociedade deve saldar essa dívida sendo convocada a incluir a todos.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 determinam que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p.69). Nesse documento, há outro movimento importante: a escola agora é convocada a preparar-se para abrigar o aluno com deficiência. Anteriormente, não havia esse movimento, e as ações para atender esse aluno só eram pensadas a partir do momento em que este estivesse frequentando a escola. A partir desse documento, a escola como um todo – professores, direção, documentos relativos às práticas pedagógicas e os próprios alunos – é convocada a estar preparada para receber e atender a diversidade.

Nesse contexto, podemos pensar a inclusão como uma estratégia de governo em uma racionalidade neoliberal que a ressignifica a partir da ampliação de seu foco de governo (MENEZES, 2011). Reitera-se isso no momento em que a própria Diretriz, no seu art. 3º, condiciona a educação da pessoa com deficiência na escola regular, considerando que nenhum serviço educacional pode substituir a escola regular, a não ser em “alguns casos”. Olhando para a escola regular a partir dessa perspectiva, penso que a inclusão de alunos com deficiências passa a ser pensada como possível em função de

esse espaço ser um local privilegiado para que se coloquem em funcionamento estratégias de controle, vigilância e normalização¹⁷.

Esse enunciado é recorrente nos documentos que se instauram após 2001. É possível entender a inclusão como estratégia biopolítica, ou seja, como um imperativo que exerce controle sobre as pessoas para melhor promover a vida, produzindo saberes sobre o corpo do indivíduo e a vida da população. Lopes (2009, p.156) afirma que “a inclusão [...] funciona como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações”. Assim, a escola é entendida como uma instituição que captura e deve preparar os alunos para serem sujeitos produtivos nessa racionalidade neoliberal, e para isso é preciso que se lance mão de estratégias que promovam e efetivem a inclusão de todos.

O fato é que as políticas públicas em educação são uma forma de conduzir as condutas das pessoas por meio do convencimento da inclusão, levando todos a entrarem no jogo inclusivo. Kamila Lockmann, em sua dissertação de mestrado, intitulada *Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população*,¹⁸ buscou analisar discursos de diferentes campos que se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo/RS e quais as práticas pedagógicas desenvolvidas para trabalhar com os anormais na escola. Tal trabalho foi desenvolvido tendo como pano de fundo as fichas de encaminhamento, questionários preenchidos por especialistas e entrevistas realizadas com professores. Ao fim da pesquisa, a autora indica como tais saberes operam sobre os sujeitos. Nesse sentido, passo também a entender o quanto a política de inclusão escolar pode ser compreendida como uma estratégia de governamentalidade que toma os indivíduos como instrumentos produtivos para a preservação da ordem social e para a manutenção da seguridade da população.

A dissertação de Lockmann convida-nos a pensar outras possibilidades de entender a inclusão escolar, desnaturalizando-a e colocando em movimento seus efeitos dentro da escola. Segundo Menezes (2011, p.79), “os princípios neoliberais que direcionam as políticas de inclusão escolar há anos operam no

¹⁷ Na sequência do trabalho, esses conceitos serão mais trabalhados.

¹⁸ Defendida em 2010, no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGE/UFRGS).

governo da população em busca de sua seguridade”. A escola constitui-se como o espaço que vai colaborar para o alcance dessa seguridade por meio de formas de subjetivação e convencimento da comunidade escolar.

Procurei, com o movimento realizado acima, atentar para práticas discursivas e não-discursivas do imperativo inclusivo a fim de entender as condições que dão possibilidade para a efetivação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instaurada em 2008, que tem por objetivo principal:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino (BRASIL, 2008, p.14).

Pode-se ver, a partir desse momento, uma ênfase nos discursos que constituem a inclusão como um imperativo. Na lógica de que deficientes e não-deficientes devem aprender a conviver juntos, com *a plena participação de todos* nesse jogo inclusivo, somos convocados a participar – e por que não participar se incluir é correto e se “abrir” a escola para todos é necessário? Percebo que o Estado usa estratégias de convencimento que nos obrigam moralmente a não questionar o que é incluir. Foram essas estratégias de convencimento que este estudo se ocupou de analisar, quais sejam: a captura da educação bilíngue pelo Estado; a visibilidade e consumo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a normalização como estratégia da inclusão.

A partir da Política de 2008, em que a inclusão dos alunos com deficiência nos espaços escolares regulares passa a ser uma obrigatoriedade, surge uma multiplicidade de documentos. Para as tramas deste estudo, dois deles são centrais¹⁹: o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e a Resolução nº4, de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado.

Esses documentos são os responsáveis pela operacionalização das práticas dos atendimentos educacionais nas salas de recursos multifuncionais

¹⁹ Concordo com Menezes no que se refere à centralidade desses dois documentos: “dois documentos, que para mim, são determinantes para a reconfiguração da educação especial no contexto educacional brasileiro” (MENEZES, 2011, p. 55).

das escolas que têm alunos incluídos. O Atendimento Educacional Especializado configura-se como um espaço que “[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (SEESP/MEC, 2008). O AEE é a maneira como a educação especial está configurada dentro da escola, isto é, a partir do momento em que se fecham as classes especiais, é dentro daquele espaço que o aluno deve ser atendido, desde que frequente a sala de aula regular.

Percebo o AEE como a “meninas dos olhos” das políticas inclusivas adotadas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), ou seja, vejo a implementação do AEE nas escolas quase que como sinônimo de inclusão escolar. Ao passo que o AEE é um atendimento acionado e produzido pelas reconfigurações da Educação Especial, que para mim tem se caracterizado como forma de garantir que a inclusão aconteça nas escolas, por meio do atendimento da demanda dos alunos público alvo da educação especial, ou seja, todos aqueles sujeitos do desvio na escola inclusiva. Simoni Timm Hermes, em sua dissertação de mestrado,²⁰ traz o AEE como uma tecnologia de governo, ou seja, “configura-se e opera [...] nessa gerência do risco da escola inclusiva” (HERMES, 2012, p. 138).

A escola regular, como espaço que acolhe os alunos público-alvo das políticas inclusivas, necessitava, a partir de 2008, de novos discursos que determinassem práticas e estratégias pedagógicas também inclusivas para que se alcançasse a tão sonhada “escola para todos”. Assim, surge o AEE, que, a partir da sua implementação, coloca em funcionamento mecanismos de controle para gerenciar e regular o aluno no seu processo escolar. Com isso, não quero dizer que antes das políticas atuais não poderíamos falar em mecanismos de controle, mas me ocupo neste estudo em olhar para o AEE como um refinamento das práticas de normalização e controle da educação especial na contemporaneidade.

O AEE configura-se como um espaço privilegiado para as práticas de controle da população, nesse caso, dos deficientes. Entendo as práticas

²⁰ Defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Maria (PPGE/UFSM).

colocadas em funcionamento no/pelo AEE como sendo a materialização do desejo das políticas inclusivas atuais – trazer para dentro da escola os alunos marcados pela deficiência –, assim colocando em funcionamento mecanismos de regulação que visam ao controle do risco²¹.

A partir dessa atmosfera de materialidade, referidas nesse ponto, tive a intenção de mostrar um pouco da caminhada que me deu condição de refinar minha pesquisa e encontrar o corpus analítico que utilizei para dar conta da problemática desse estudo. Assim, me debrucei nesses materiais para entender como a inclusão educacional passa a ser um imperativo político e moral nos tempos de hoje, a seguir passo a descrever como se constituiu o corpus analítico deste estudo.

1.3 O corpus analítico: condições para realizar a pesquisa

Ao iniciar a escrita desta dissertação, anunciei e mostrei um pouco do movimento que, além de constituir-me como pesquisadora, constituiu o cenário deste trabalho. Para dar continuidade, passo agora a elencar o *corpus* analítico da minha pesquisa, debruçando-me sobre os materiais que deram condição de possibilidade para que esta dissertação tomasse corpo e desse conta de responder sua problemática central – entender como as políticas educacionais inclusivas vêm investindo em estratégias de condução das condutas de alunos surdos na escola inclusiva. No entanto, é preciso dizer que me afasto da pretensão de apontar uma solução, uma verdade inquestionável para essa problemática, mas penso que colocar em suspensão temas emergentes como a inclusão e a educação de surdos se torna necessário e pertinente. Conforme Corazza,

para alguém sentir e aceitar que está insatisfeita/o é necessário que, em outra esfera que não a dos dados ditos empíricos, sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política das verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos (CORAZZA, 2007, p. 109).

A incerteza com as verdades absolutas e a possibilidade de pensar e questionar os efeitos dos discursos que circulam sobre a lógica inclusiva e

²¹ Na sequência do trabalho, esses conceitos serão mais trabalhados.

como esta vem investindo em estratégias de condução das condutas de alunos surdos na escola regular fazem parte das escolhas que venho compartilhando ao olhar de maneira mais interessada para os autores que convergem com os estudos pós-estruturalistas em educação.

Minha intenção, neste momento, é contar como se deu o contato com a escola escolhida para esta pesquisa e como após essa escolha pude elencar o corpus analítico da pesquisa. Trago uma situação que ocorreu durante uma reunião realizada pela 8ª Coordenadoria de Educação²². O gatilho para tomar a escola inclusiva e a educação de surdos como temas centrais desta pesquisa foi uma conversa informal entre as educadoras especiais que estavam presentes na dada reunião. Uma das educadoras comentou que havia sido nomeada para uma escola que tinha (e ainda tem) uma aluna surda incluída. Ao ouvir esse relato da colega, logo me interessei em saber mais, pois já vinha sinalizando o interesse por esse tema. Ao questionar a educadora de como vinha se dando a inclusão da aluna, ela me convidou a ir até a escola para que pudéssemos conversar melhor e assim eu já conheceria tanto a escola quanto a aluna.

A Escola fica em um distrito da cidade de Santa Maria chamado Arroio Grande, que é um distrito de zona rural com uma comunidade variada, mas formada, em sua maioria, por agricultores. A Escola tem em média 200 alunos, divididos no turno da manhã e da tarde, com ensino de 1º a 9º ano do ensino fundamental.

A aluna, a quem irei nomear como S., chegou à escola no ano de 2012, para então frequentar o primeiro ano do ensino fundamental. Os pais já anunciaram no ato da matrícula que a filha era surda. A menina, então com seis anos, nunca tinha tido contato com qualquer instituição de ensino, e sua comunicação com os pais dava-se de forma gestual por meio de mímicas. Foi necessário solicitar à Coordenadoria de Educação uma pessoa que pudesse atuar junto com essa aluna. Cederam-se, então, à escola 10 horas de uma educadora especial que atuava em outra escola. Como a aluna não possuía uma língua estruturada, fosse ela a oral ou a Libras, a educadora especial optou por ensinar-lhe a Libras. Em meio a isso, foi também elaborado um

²² A 8ª Coordenadoria de Educação é responsável pelas escolas estaduais dos municípios pertencentes a essa região, entre eles, está Santa Maria, onde atuo como educadora especial.

projeto, em parceria com a escola e a UFSM, no qual uma pessoa surda ia à escola uma vez na semana e ensinava a Língua de Sinais para a aluna surda, bem como para todos os colegas e os demais profissionais envolvidos na escola.

No ano de 2013, a educadora que atendia a aluna em 2012 foi substituída pela atual educadora (a quem me referi no começo desta seção). Em 2013, iniciaram-se os atendimentos com a aluna surda no AEE. No primeiro semestre do ano, os atendimentos no AEE foram desenvolvidos por duas estagiárias do curso de Educação Especial da Universidade Federal de Santa Maria²³.

O trabalho das estagiárias²⁴ era dividido em dois momentos: até a hora do recreio, elas trabalhavam com toda a turma da aluna surda, ensinando Libras para todos; após o recreio, elas seguiam para a sala de AEE, oferecendo à aluna momentos de ensino de Libras, elaboração de conceitos e ampliação do vocabulário. No segundo semestre de 2013, a educadora assumiu os atendimentos com a aluna no AEE com a mesma configuração utilizada pelas estagiárias, qual seja, atendimentos com a aluna individualmente e com todos os colegas da sala de aula regular.

Na ocasião da qualificação do projeto de dissertação, havia o interesse de ir até a escola e fazer observações durante um determinado tempo. No entanto, após conversa com minha orientadora, optamos por não utilizar essa metodologia. Contudo, entendo essa escola e essa aluna em específico como partes centrais desta pesquisa, pois elas me deram condição de possibilidade para trilhar as análises empreendidas neste trabalho. Fui até a escola duas vezes: na ocasião do convite de minha colega e depois para realizar as entrevistas, de que falarei a seguir. Foi a partir dessas visitas que busquei relacionar a educação de surdos e a inclusão nas tramas das relações de

²³ As alunas do 7º semestre do curso de Educação Especial normalmente realizam o estágio na Escola de Surdos de Santa Maria (Coser), mas essa escola não está dando conta da demanda de alunas; assim, elas acabam por buscar outros espaços para essa prática.

²⁴ Foi enviado um convite às alunas que trabalharam como estagiárias com a aluna surda para que elas participassem de uma entrevista para contar como foi o trabalho no estágio, mas não obtive resposta.

poder e saber que se configuram como discursos legitimados no campo da educação especial.

Com isso, elegi dois grupos de matérias, os quais penso que deram conta nesse, primeiro momento, de responder a problemática central desse estudo, quais sejam: primeiro grupo: entrevistas realizadas com as pessoas envolvidas com o processo de inclusão da aluna surda nessa escola. Segundo grupo: se constitui por uma análise do material do Atendimento Educacional Especializado-Pessoa com surdez. Segue nos pontos abaixo uma breve descrição dos caminhos metodológicos dessa dissertação.

1.3.1 Entrevistas

Pensando na problemática da minha pesquisa junto com minha orientadora, elencamos algumas pessoas que poderiam contar um pouco de como vem se dando a inclusão dessa aluna naquela escola. Elegemos alguns sujeitos que estavam mais envolvidos com o processo de inclusão da aluna. Infelizmente, 40% dos sujeitos procurados para responder as questões não demonstraram interesse em participar da pesquisa. Confesso que, no início, fiquei frustrada, mas, como minha orientadora diz, “isso também é dado analisável”.

Assim, para fins de organização, optei por fazer um quadro para que fique mais claro quem entrevistei e quem optou por não participar da pesquisa.

Sujeitos	Respondeu as questões	Atua diretamente com a aluna
Atual educadora especial da escola (<i>Educadora T.</i>)	Sim	Sim
Gestora da escola (<i>Gestora B.</i>)	Sim	Não
Professora do segundo ano da aluna (<i>Professora C.</i>)	Sim	Sim
Estagiárias que atuaram no primeiro semestre de 2013	Não	-
Educadora especial do ano de 2012 (<i>Educadora L.</i>)	Sim	Não mais
Professor surdo que realizou o projeto no ano de 2012	Não	-

As entrevistas foram realizadas durante uma tarde na própria escola e tiveram um roteiro pré-estruturado²⁵, tendo sido pensado um roteiro diferente para cada entrevistado. Durante as entrevistas, foi mais produtivo deixar os sujeitos da pesquisa falarem. Decidiu-se fazer uma entrevista aberta, em que o entrevistado fica mais à vontade para falar de si, narrar-se e produzir-se. “Assumo, assim, o pressuposto pós-estruturalista de que a produção do sujeito se dá no âmbito da linguagem, na relação com as forças discursivas que o nomeiam e o governam” (PARAÍSO, 2012, p.174). Foucault (2010) diz que o sujeito ocupa determinado lugar na ordem do discurso, que ele fala e se narra a partir de um determinado lugar. Portanto, o sujeito é livre, mas com amarras, isto é, é subjetivado pelo local e pelas práticas discursivas e não-discursivas desse determinado espaço. No caso deste trabalho e dessas pessoas, falo do espaço escolar.

1.3.2 Material Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com surdez

Em um primeiro momento da pesquisa, fiz uma busca no *site* do MEC, mais especificamente no *link* “publicações” da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que é a responsável pelas questões referentes à inclusão (e aqui não só da inclusão escolar, que é o tema central desta pesquisa, mas da inclusão como um todo, ou seja, como prática social), onde pude encontrar várias publicações referentes à área da educação de surdos, tais como: *Ensino de Língua Portuguesa para Surdos - Caminhos para a prática pedagógica*, *Ideias para ensinar português para alunos surdos*, *O Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa* e a Coleção *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* – fascículo 4, que fala do aluno surdo. Porém, o documento de que me ocupo neste estudo e que me demandou um olhar atento e minucioso foi o *Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com surdez*²⁶.

²⁵ Os roteiros diferenciados estão em anexo.

²⁶ Foi utilizado como corpus analítico da minha pesquisa de Trabalho de Final de Curso de graduação.

O material *Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com surdez* foi produzido pelo MEC para fins de funcionamento de um programa intitulado Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O programa funciona da seguinte maneira: promove a formação continuada de gestores e educadores das redes estaduais e municipais de ensino para que sejam capazes de oferecer educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O curso atualmente é oferecido pela SECADI, em ação conjunta com a Universidade Federal do Ceará, na modalidade à distância, com ênfase nas áreas da deficiência física, sensorial e mental.

O programa oferece uma caixa com seis livros, sendo eles: *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*; *Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez*; *Atendimento educacional especializado: deficiência física*; *Atendimento educacional especializado: deficiência visual*; *Atendimento educacional especializado: deficiência mental e a hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*²⁷.

Nos livros, encontramos os vários momentos em que são divididos e realizados os atendimentos na sala multifuncional. Segundo a Secretaria de Educação Especial, entende-se por uma sala multifuncional:

[...] materiais pedagógicos e de acessibilidade, para a realização do atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar à escolarização. A intenção é atender com qualidade alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular. O programa é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação, em que os alunos com essas características estejam registrados no Censo Escolar MEC/SEESP. A Secretaria de Educação Especial oferece equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização das salas de recursos multifuncionais, de acordo com as demandas apresentadas [...] (MEC/SEESP, 2010, s/p).

Nesse material, há uma descrição de como o AEE para alunos surdos deve funcionar. Elencam-se três momentos didáticos pedagógicos: aula de Libras (preferencialmente, oferecidas por um instrutor surdo), aula de português como segunda língua (desenvolvida por um professor,

²⁷Outros trabalhos já tiveram como tema de pesquisa o material do AEE. Destaco a dissertação de mestrado de Priscila Turchiello, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM no ano de 2009: *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais*.

preferencialmente, formado em Língua Portuguesa que tenha algum conhecimento da Libras e da política de inclusão); e passagem para Libras do conteúdo que havia sido explicado em português na sala de aula (preferencialmente, por um professor bilíngue, que saiba tanto o português quanto a Libras).

Apesar de esse material ter sido usado para análise na minha pesquisa de TFC, utilizo-me dele também nesta pesquisa de mestrado, entendendo que a análise nele empreendida não se esgotou, pois o considero como parte das estratégias empreendidas sobre o indivíduo para controlar, regular e, por isso, governar a população. Assim, nos próximos capítulos, utilizo-me desse material do AEE produzido para os atendimentos aos alunos surdos a fim de compreender seus efeitos operacionalizados na lógica inclusiva para a condução de condutas de alunos surdos.

1.4 As ferramenta analíticas: conceitos que operacionalizam a pesquisa

A pertinência em trazer para o cenário desta dissertação um ponto que fale especificamente sobre as ferramentas conceituais que utilizei afasta-se da ideia de fazer uma revisão bibliográfica para apresentar os autores que se ocupam de estudar tais conceitos.

No decorrer da dissertação, justifico minhas escolhas conceituais para mostrar a importância que cada conceito assume na análise empreendida neste estudo. Pretendo fazer uso desses conceitos como ferramentas ou, como Foucault se referia, como uma “caixa de ferramentas”.

(...) pensar a teoria como uma caixa de ferramentas significa que: a) se trata de se construir não um sistema, mas um instrumento: uma lógica própria às relações de poder e às lutas que se estabelecem em torno delas; b) a pesquisa não pode ser feita senão pouco a pouco, a partir de uma reflexão (necessariamente histórica em algumas de suas dimensões) acerca de determinadas situações (FOUCAULT, 2001, p.427 *apud* VEIGA-NETO e LOPES, 2007, p. 951).

Dessa maneira, elenquei alguns conceitos estudados por Michel Foucault²⁸ para comporem a trama conceitual deste estudo. Entretanto, talvez

²⁸ O autor Michel Foucault não elegeu o campo educacional como tema de suas pesquisas. No entanto, como refere Veiga-Neto (2006, p.83), “[...] surge a fidelidade infiel a Foucault”, ou seja, tomamos os conceitos estudados por Foucault para pensar sobre o campo da educação.

como forma de não me comprometer, assumo que meu encontro com Foucault ainda é recente e que a leitura que tenho de suas obras ainda é conflituosa e estranhada por mim. Acredito que isso faz parte dessa longa caminhada que é estudar as obras de Foucault, pois, se fosse tão tranquilo lê-lo, não haveria tanto interesse e não seria tão fascinante.

Com a ajuda de minha orientadora, entendo que os conceitos que seriam centrais neste estudo são: Governamentalidade, Poder/Saber e Discurso. Não quero dizer que outros conceitos não apareceram durante a escrita, mas assumo que me ocupei de olhar intimamente para esses três.

O conceito de governamentalidade vem sendo estudado pelo nosso grupo de pesquisa há pelo menos dois anos. Nesse tempo, já fizemos várias leituras e, de uma maneira ou de outra, todas nós estamos nos ocupando de olhar de forma mais interessada para essa ferramenta analítica. O primeiro conceito de governamentalidade foi elaborado por Michel Foucault no curso *Segurança, Território e População* (1977-1978). Segundo o autor, governamentalidade é:

(...) o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal fórmula de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por governamentalidade entendo a tendência, a linha de força que em todo o ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de "governo" sobre todos os outros (...) (FOUCAULT, 2008, p.143-144).

Para chegar ao entendimento de que o conceito de governamentalidade assumiria papel central na minha pesquisa, tive que entendê-lo e significá-lo a partir da problemática deste estudo: a condução de condutas dos alunos surdos na lógica inclusiva. Tomo esse conceito foucaultiano como conjunto de estratégias de governo que tem como alvo a população. Considero a escola inclusiva como produtora de estratégias de governo operadas para atender à inclusão de todos. No caso específico da aluna surda, atento

para as formas de saber e de poder que objetivam conduzir (governar) as condutas dos sujeitos, produzindo formas particulares de subjetividade²⁹.

Nesse sentido, o conceito de governamentalidade constitui-se como um instrumento da sociedade dominada pelos ideais de um Estado para todos, sem exclusão, onde as políticas (nesse caso, as educacionais) atuam como mecanismos de estratégias de governo que visam ao bem-estar da população. Entendo que essas políticas atuam como um biopoder sobre o indivíduo por meio de dispositivos de segurança para mantê-lo saudável de modo que possa produzir e consumir na sociedade. Diante do exposto, passo a entender a inclusão como uma estratégia de governamentalidade sendo operada na população, como um todo.

Políticas de inclusão podem ser entendidas como manifestação/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está em risco (calculado) da exclusão, a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder) (LOPES, 2011, p.9).

Tomar a inclusão como uma condição de estar e manter-se dentro da norma e em participação me fez entendê-la como parte de um regime de verdade no registro da governamentalidade neoliberal. A inclusão escolar, portanto, pode ser tomada como uma estratégia mais ampla, vinculada à própria economia política do Estado, trazendo para o funcionamento dessa rede formas de regulamentação disciplinar e produzindo efeitos de saber e poder e novas formas de conduzir as condutas dos sujeitos, ou seja, uma biopolítica. Com isso, aponto a governamentalidade como ferramenta conceitual operante neste estudo.

Ao falar-se em governamentalidade, não se pode deixar de falar das relações de poder e saber que se entrelaçam nas tramas discursivas das políticas educacionais. Por meio do conceito de governamentalidade, busco entender como se exercem determinadas formas de poder a fim de que as condutas sejam reguladas para atender à lógica inclusiva.

A instituição escolar é um dos espaços em que melhor se operam as práticas de vigilância e controle – e, por isso, estratégias de

²⁹ O conceito de subjetividade também é tomado de Foucault como forma de produção de determinados modos de ser, mas não me ocupo dele neste estudo.

governamentalidade – dos sujeitos para normalizá-los. Foucault (2011) estudava os mecanismos da disciplina como poder exercido sobre os corpos: corpo que se manipula, se modela e se treina, corpo que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam. O corpo torna-se objeto e alvo de um poder disciplinar que se constitui como uma estratégia que permite o controle. A importância que esse conceito de poder assume neste trabalho surge a partir do momento em que entendo que todas as relações estão permeadas por jogos de saber e poder.

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações se poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (FOUCAULT, 2011, p.179).

Na esteira dos estudos foucaultianos, entendo o poder como algo produtivo, como um instrumento de articulação e diálogo dentro da sociedade. O poder não é algo estático que habita um lugar determinado; o poder está em toda parte, em todas as relações, sendo compartilhado. Tal poder não é uma relação de violência e não se apresenta apenas de forma hierárquica de cima para baixo. O poder produz possibilidades de construções e efeitos dentro da sociedade.

Para dar conta dessas questões é que construí o corpus analítico sinalizado acima, que me pareceu ter potência para articular regimes de verdade na escola, permitindo a organização de práticas educacionais que me possibilitam mostrar como vem sendo governada a conduta da aluna surda no contexto das políticas de inclusão escolar.

Penso que o AEE se configura nesse contexto como uma das estratégias que operam na governamentalidade das populações, nesse caso, a do deficientes, para o movimento inclusivo. Assim, podemos sinalizar o segundo sentido dado à governamentalidade nos estudos foucaultianos:

A tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro

lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Dessa forma, a escola, operacionalizada por políticas públicas, passa a ser uma instituição que se utiliza de dois poderes significativos para a governamentalidade do Estado: o poder pastoral, com suas estratégias individuais, e o poder soberano, quando governa o coletivo, ou seja, a população.

Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008, p. 143-144).

Portanto, trazer a ferramenta conceitual da governamentalidade, noção do segundo domínio dos estudos foucaultianos,³⁰ serviu-me como lente para olhar para a escola inclusiva e seus elementos e entender as estratégias colocadas em funcionamento para a condução das condutas dos sujeitos.

Foucault, na aula inaugural do Collège de France pronunciada do dia 2 de dezembro de 1970 e intitulada “A ordem do discurso”, diz que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder de que queremos nos apoderar” (FOUCAULT, 1999, p. 10). O filósofo toma o discurso como prática social, como um “acontecimento” que se dá mediante condições de possibilidade e regras preestabelecidas.

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1999, p. 8).

Em meio a isso, entendo discurso como um conjunto de enunciados que produzem determinadas verdades sempre permeadas pelas relações de poder-

³⁰ Veiga-Neto diz que a sistematização da obra de Foucault é perigosa, no sentido de que toda classificação corre o risco de perda de rigor, embora se ganhe em termos didáticos. Assim, os três Foucault podem ser situados por critérios cronológicos e metodológicos ou pelo critério utilizado por Miguel Morey – a ontologia do presente, uma sistematização considerada menos “mecânica e nada temporal” da obra foucaultiana. Logo, “[...] os três eixos propostos por Morey têm em comum a nossa ontologia histórica; diferenciam-se um do outro em função de como Foucault entende a constituição dessa ontologia: pelo saber (ser-saber), pela ação de uns sobre os outros (ser-poder) e pela ação de cada um consigo próprio (ser-consigo). Ou, se quisermos, como nos constituímos como sujeitos de conhecimento, como sujeitos de ação sobre os outros e como sujeitos de ação moral sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2005, p. 47).

saber. São esses saberes que produzem a rede discursiva sobre as políticas educacionais e que colocam em funcionamento um dos grandes enunciados para as políticas inclusivas: “educação para todos”.

Esses saberes constituem os sujeitos com deficiência numa racionalidade discursiva e, nas relações de poder em que são formados, possibilitam que haja uma vigilância e um controle das condutas de tais sujeitos, tornando-os alvo de práticas disciplinares e biopolíticas que buscam garantir a ordem [...] (TURCHIELO, 2009, p.36).

Foi a partir dessa ordem que passei a olhar para os discursos produzidos pelas políticas educacionais para entender como se dá a condução de condutas dos sujeitos surdos incluídos na escola regular. Desse modo, abordar a noção de discurso trazida por Foucault, neste trabalho, diz respeito a entender as redes discursivas que são produzidas pelas políticas educacionais como efeitos de múltiplos mecanismos que permitem produzir determinados regimes de verdade na lógica inclusiva.

Neste capítulo metodológico, trouxe alguns dos conceitos que foram o ponto de partida para que eu pudesse pensar na inclusão dos surdos. Como já mencionado, durante a dissertação, muitos outros conceitos surgiram, mas quis aqui deixar evidentes os que se tornaram centrais para a análise empreendida neste estudo.

CAPÍTULO II

POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO: TENSÕES E DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO E SURDOS

Os discursos sobre a inclusão geram efeitos de verdades distintos nos sujeitos. Portanto, para analisar a inclusão não basta mapear o presente a partir de coleta de políticas, leis, regulamentos, história de vida, testemunhos, estatísticas, etc. É condição para entender a emergência focar acontecimentos aparentemente desconexos, mas que são capazes de nos fazer entender aquilo que acreditamos no presente (LOPES, FABRIS, 2013, p. 19).

Optei por iniciar este capítulo com essa citação porque entendo que ela faz referência ao tipo de abordagem teórica de que me ocupei ao eleger as políticas públicas em inclusão como um dos temas centrais desta dissertação. Trago alguns movimentos no sentido de explicar ao leitor como venho pensando e problematizando a inclusão escolar e como ela tem produzido efeitos no que tange à educação de surdos.

Para dar continuidade ao capítulo, trago um dos objetivos que tenho para esta dissertação, qual seja: problematizar os efeitos das políticas de inclusão educacional na produção de sujeitos surdos. Para potencializar essa problematização, tomo por base as políticas públicas em educação inclusiva, olhando especificamente para o público dos deficientes e para a própria história da educação de surdos.

Na ocasião da qualificação do projeto, a professora Eliana Menezes, que compõe a banca deste trabalho, alertou-me para o fato de eu ter trazido a educação de surdos para o cenário da pesquisa, mas sem ter me ocupado de falar um pouco mais dessa questão. Eu estava tomando certos conceitos como dados, como se sempre existissem e não tivessem sido inventados pela ordem do discurso. Essa característica da minha escrita precisou ser muito trabalhada; daí a necessidade de trazer um pouco da história da educação de surdos, tentando fazer um gancho para as questões emergentes que venho discutindo na pesquisa.

2.1 História da educação de surdos: como chegamos à inclusão?

“A surdez é uma grande invenção” (LOPES, 2007a, p.7). Essa citação talvez tenha sido a mola propulsora para que eu decidisse que a educação de surdos seria o campo de pesquisa de que me ocuparia de estudar. No último semestre do curso de graduação, quando eu já fazia o TFC, nos foi pedido pela orientadora (a todo o grupo que fazia TFC) que lêssemos o livro *Surdez e Educação*, da professora Maura Lopes, e a frase que inaugura o livro é essa. Ela me inquietou muito na época, mas hoje entendo que a surdez é realmente uma invenção. Existem tantos modos de olhar para a educação dos surdos e para as formas de narrá-los quanto se possam inventar, e sua representação é inventada por um discurso.

É a partir desse entendimento que trago alguns momentos históricos que balizam a história da educação de surdos. Desde a segunda metade do século XX, os surdos brasileiros travam inúmeras lutas relacionadas com a sua diferença. No ano de 2002, talvez tenha ocorrido a mais visível conquista. Por meio da Lei 10.436, de 24/04/2002, foi oficializada a Língua Brasileira de Sinais, a Libras, como segunda língua oficial do Brasil.

Para trazer um pouco dos acontecimentos que demarcaram a educação de surdos, foi possível, a partir do livro *Infames da História*, de autoria de Lilian Ferreira Lobo, entender, mesmo que minimamente, como se deu o início da educação de/para surdos no Brasil. Ao que parece, a preocupação com as pessoas surdas ou surdas-mudas, como se nomeavam anteriormente aqueles que não ouvem, era responsabilidade do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, instituição fundada por H Ernest Huet no Rio de Janeiro, em 1857, como um local onde deveriam agrupar-se os surdos para que fossem ensinados.

O entendimento que se tinha dos surdos até o fim do século XIX era de que podiam ser comparados aos “imbecis” e “idiotas”³¹, pois “[...] o surdo-mudo pertence à classe dos portadores de depressões nervosas, sempre comparado ao idiota, tido como o mais próximo do imbecil pela ausência da linguagem articulada [...]” (LOBO, 2008, p. 416.). Isso implica dizer que o surdo, por não ter uma língua estruturada, não teria condição de ter inteligência. Com isso, o Instituto Nacional de Surdos-Mudos assume a “missão” de tornar os surdos sujeitos menos ignorantes.

³¹ Nomenclatura utilizada na época para designar deficientes mentais e doentes mentais.

Com a leitura do texto do livro referido acima, pude perceber um investimento por parte do governo da época, que oferecia, além de pagamento aos professores, um montante em dinheiro a cada aluno, direito assegurado por uma Lei Provincial. “Em 26 de setembro de 1857, passou a vigorar uma lei que consagrava recursos de 5.000\$000 para o estabelecimento e 500\$000 de pensão para cada um dos dez alunos admitidos pelo governo imperial” (LOBO, 2008, p. 419). Atualmente, a maioria dos deficientes recebe mensalmente uma pensão do Governo, caracterizando a impossibilidade do trabalho. Há também um investimento por parte do MEC ao garantir à escola com alunos incluídos e atendidos no AEE a dupla matrícula para fins de financiamento. Percebo essas ações (tanto a adotada no século XIX, quanto as atuais) como uma estratégia de governo, pois, ao assumir para si a ideia de operar sobre o corpo do sujeito, o Estado dá visibilidade à circulação da anormalidade e a controla, de forma a favorecer o gerenciamento do risco.

Hoje não se disponibilizam recursos financeiros diretamente para o aluno deficiente da maneira como acontecia antes. Atualmente, as pensões pagas pelo Governo são uma prática que parece propensa a diminuir. Percebo que o investimento passa a ser de outra ordem. Somos convocados a sermos empresários de nós mesmos, a nos autogerenciar e a nos autoconduzir para atender à lógica do neoliberalismo, qual seja, gerenciar as formas de vida dos sujeitos para cada vez mais conduzi-los a participar e permanecer na trama de princípios do mercado. Para Veiga-Neto (2000, p.199-200), “o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições”.

As ações ligadas ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos foram destinadas ao oferecimento de oficinas e treinamentos para que os surdos pudessem ocupar algum lugar na sociedade. Por mais que o alvo dessas ações não fosse a escolarização dos surdos, até porque as inúmeras administrações que se ocuparam de dirigir o Instituto não se entendiam sobre qual deveria ser a língua de instrução dos alunos surdos, percebo-as como estratégias pedagógicas que buscavam “transformar” os surdos em sujeitos úteis para a vida em sociedade. Assim, o foco foi dado para a criação de oficinas para que os “surdos-mudos” aprendessem um ofício e deixassem de

ser um peso para a sociedade; portanto, eles precisavam tornar-se úteis, explorando “outras” capacidades (LOBO, 2008).

Essa ideia também é percebida no material destinado ao AEE para pessoas com surdez: “mais do que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos” (BRASIL, 2007, p.14). Numa racionalidade neoliberal, as estruturas governamentais investem em criar sujeitos ativos que possam se autogerenciar, crescer, lucrar, enfim, ser sujeitos úteis, produtivos e bem-sucedidos para a sociedade. Para isso, os investimentos são cada vez mais estratégicos, mas fica evidente que o foco está em realizarmos a nossa parte, em investirmos e sermos empreendedores de nós mesmos.

Dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado. Todos estamos, de uma maneira, sendo conduzidos por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e a permanecer no jogo econômico do neoliberalismo (LOPES, 2009, p. 109).

Desse modo, olhar para a inclusão de surdos a partir de estratégias que entendo ser a ordem da governamentalidade diz respeito a pensar as formas de saber-poder que conduzem e moldam a conduta dos indivíduos, bem como os capacitam a se autoconduzirem na lógica de uma razão de Estado. Trata-se, assim, de uma racionalidade neoliberal a partir dos efeitos que ela produz dentro de uma escola inclusiva.

Dito isso, trago agora um pouco da história do Núcleo de Pesquisa em Política de Educação para Surdos, o NUPPES, que talvez seja o primeiro grupo no Brasil que passa a olhar com mais desconfiança para o campo das políticas educacionais com ênfase na educação dos surdos, trazendo para debate as questões linguísticas, identitárias e culturais das comunidades surdas brasileiras. O grupo era coordenado pelo professor Carlos Skliar e fazia parte do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O NUPPES, durante muitos anos, funcionou como um centro tanto produtor e irradiador de conhecimentos e formador de especialistas no campo dos Estudos Surdos quanto catalisador de ações políticas em prol dos direitos dos surdos (LOPES, 2007, p. 31).

O NUPPES e o escritório regional da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), com sede em Porto Alegre, alavancaram importantes movimentos em prol da criação de políticas públicas que respeitassem a diferença surda. Talvez o mais importante movimento tenha sido o IV Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue, ocorrido em 1999, quando os surdos se reuniram e elaboraram um importante documento, intitulado “A Educação que Nós Surdos Queremos”, contendo reivindicações, tais como a oficialização da Libras, o direito a ter intérpretes e o direito à escolarização em uma escola própria de surdos. Nesse documento, que foi entregue ao então governador do Estado, Olívio Dutra, estavam contemplados alguns anseios da comunidade surda na época.

A partir do documento “A Educação que Nós Surdos Queremos”, muitas escolas próprias para surdos foram criadas. Cito algumas do Rio Grande Sul: Escola de Educação Especial Dr. Reinaldo Coser, localizada em Santa Maria; Escola de Ensino Médio Concórdia para Surdos, de Santa Rosa; e Escola Estadual Especial Keli Meise Machado, em Novo Hamburgo³². No entanto, para que essas escolas se mantenham funcionando, é preciso que se “ajustem” à ordem das políticas de inclusão, ou seja, é necessário buscar estratégias para garantir sua manutenção. Dentre essas estratégias, está a de que as escolas de surdos também sejam escolas inclusivas, escolas em que a diversidade se faça presente – portanto, há um entendimento de inclusão a partir de uma lógica binária: o convívio entre os normais e os deficientes. Nesse sentido, o atendimento na escola de surdos deixa de ser somente ao surdo “puro”³³ e passa a direcionar-se a surdos com outros comprometimentos. Essa é uma questão emergente, mas não é minha intenção abordá-la neste estudo, e talvez me ocupe dela em outras caminhadas acadêmicas.

³² Mesmo com a proposta de fechamento dos centros especializados, com as lutas da comunidade surda, as escolas de surdos têm resistido ao fechamento.

³³O surdo puro é denominado assim pela própria comunidade como aquele que faz uso da língua de sinais e que se identifica com as questões culturais da surdez.

Movimentos instaurados pelas lutas dos surdos, com certeza, foram importantes para que hoje a Libras tenha status linguístico e amparo pela Lei 10.436, de 24/04/2002, e pelo Decreto 5625/2005, que regulamenta a referida lei. Com a criação dessas legislações, os surdos passaram a ter respeitado o seu direito de usar a Libras como forma de comunicação e aprendizagem. Essa vitória foi a mais visível e talvez a mais esperada no que se refere à história dos surdos. Não cabe aqui neste estudo falar sobre a história da comunicação dos surdos, mas é sabido que, por muito tempo, eles foram proibidos de utilizar a Libras como sua língua materna³⁴.

Parece-me que, a partir dessas duas importantes legislações, focando especificamente o campo que me ocupo de olhar – a história da educação de surdos –, foram criadas condições para que os surdos pudessem ser incluídos em escolas regulares. Nesses documentos, é possível perceber um investimento por parte do Estado na captura dos discursos produzidos pela comunidade surda, discursos esses que, em sua maioria, são tomados como bandeira de luta e resistência à inclusão. No momento em que o Estado toma para si a discussão cultural da surdez como diferença linguística e “respeita” essa condição de ser surdo, podemos questionar: por que não incluir os surdos? Por que os surdos resistem à inclusão?

Penso na resistência como outra forma de poder, calcada na ordem de pensar as formas como os surdos desejam ser governados. Ao garantir-se a Libras em diferentes espaços, pode-se manter o discurso da educação bilíngue, por exemplo. É por meio dessas brechas e fissuras que a educação de surdos tem resistido a permanecer em outros espaços escolares e a participar da inclusão escolar, produzindo outros discursos de verdades.

A inclusão pode ser entendida também como conceito político, sendo concebida como um princípio moral que mobiliza a todos, pois quem não incluirá? Quem não quer estar incluído? Assim, a inclusão torna-se mais que um imperativo político, passando a ser um imperativo moral, uma verdade construída discursivamente para a população. Veiga-Neto (2008, p.20) diz que “a necessidade de incluir está desde sempre dada; caberia a nós tão somente traçar políticas para efetivá-la da melhor maneira possível”. Dessa maneira,

³⁴Para saber mais sobre a história da comunicação dos surdos, consultar o *site* da FENEIS: <http://www.feneis.org.br/page/index.asp>

pode-se dizer que os modos de governar ou de conduzir condutas que vêm sendo colocados em funcionamento pela política educacional inclusiva são necessários para que se atenda à racionalidade neoliberal do Estado.

Tudo isso age sobre a população com vistas a alcançar e manter “a efetiva inclusão de todos”. Entendo que esses mecanismos de regulação e de condução de condutas estão relacionados a um tipo de poder que visa a controlar e normalizar a população, neste caso, os sujeitos incluídos na/pela escola regular. A essa forma de poder, Foucault chama de biopoder. Sob esse prisma, compreendo que o biopoder permite posicionar os sujeitos com deficiência como membros de uma categoria de risco, como sujeitos passíveis de intervenções, devendo ser constantemente vigiados e controlados.

Ao analisar os documentos citados acima, parece-me que eles fazem parte de um emaranhado de discursos que surgem como ferramenta de controle social do risco. Segundo Lunardi (2008, p.54), “há, portanto, um conjunto de técnicas e estratégias que funcionam e colocam a inclusão como tecnologia de gerenciamento do risco e controle da população”. No contexto escolar, isso quer dizer “todos sob um mesmo teto” e de forma classificada, mantendo a ordem, o que permite um modo mais efetivo de governo dessa população, de maneira a prevenir o risco de evasão escolar e também da exclusão, atendendo, de modo intencional, aos ideais de igualdade e justiça para todos.

Assim, é possível perceber que a inclusão aparece calcada e fixada em uma base que vem para “*assegurar os direitos de todos*”, “*atender às reivindicações*”, “*trazer programas que favoreçam a aprendizagem*”; no caso dos surdos, trata-se de um “*sujeito competente na Libras e no português*”, “*sujeito autônomo e participativo*”. Aqui ficam novamente as perguntas: por que questionar a inclusão? Por que suspeitar da sua efetivação? Porque a inclusão é uma invenção e não esteve sempre aqui. A inclusão, segundo Menezes (2011, p.67), “é uma verdade produzida para a vida com o outro em condições de seguridade”.

De acordo com a perspectiva eleita para este estudo, a escola moderna pode ser entendida como o local apropriado para pôr em prática mecanismos que visam ao disciplinamento do sujeito. Nesse sentido, tomo a ideia de Varela e Alvarez-Uria (1992), que trazem a escola como uma maquinaria da

sociedade moderna, pensada a partir da lógica da ordem, da classificação e da igualdade. Desse modo, a escola pode ser entendida como um espaço de disciplinamento dos sujeitos que se alicerça e se movimenta nos ideais modernos, não sendo possível separá-la das relações que envolvem poder e saber e que produzem efeitos de subjetivação nos sujeitos nelas envolvidos.

Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso (FOUCAULT, 2011, p.179).

Com isso entendo que o risco é produzido pelas estratégias de prevenção para regular a população pela incorporação do biopoder. No biopoder, a população é tanto alvo quanto instrumento em uma relação de poder. O biopoder configura-se como um poder que se exerce para promover o bem-estar e a segurança da população. Com esse poder em operação, surge a biopolítica, com os mecanismos de segurança que almejam o controle do risco. *Biopolítica* é o termo utilizado por Foucault para designar a forma pela qual o poder tende a modificar-se no final do século XIX e início do século XX. As práticas disciplinares utilizadas antes visavam a governar o indivíduo. A biopolítica tem como alvo o conjunto dos indivíduos, a população. A biopolítica é a prática de biopoderes locais sobre a vida da população. Nesse sentido, concordo com Lunardi (2003, p. 153) quando diz que “[...] a biopolítica faz nascer sistemas de seguridade a fim de que estes se constituam como gerenciadores de risco”. Com isso, posso dizer que entendo as políticas de inclusão como estratégias biopolíticas colocadas em funcionamento pelo Estado, pois implicam um controle sobre a vida dos indivíduos com a meta de gerenciar o risco.

A inclusão aparece dentro da escola como um imperativo político, como uma estratégia de condução das condutas de toda a população, pois somos convocados a incluir e a estar incluídos a todo o momento. Nessa mesma lógica, a inclusão constitui-se como uma possibilidade de o Estado ter um melhor acompanhamento das diferenças, neste caso, um acompanhamento e um gerenciamento do risco que os alunos deficientes oferecem para a busca de uma sociedade segura e descrita dentro dos padrões de normalidade. Dito

isso, posso entender a escola como um dos campos mais eficazes para se colocarem em funcionamento estratégias para a produção de sujeitos que venham a atender à demanda de ser incluído e de fazer inclusão.

(...) a inclusão pode ser entendida como um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos a olharem para si e para o outro fundadas em uma divisão platônica das relações; também pode ser entendida como uma condição de vida em luta pelo direito de se autorrepresentar, participar de espaços públicos, ser contabilizado e atingido pelas políticas de Estado. Ainda, inclusão pode ser entendida como conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar. Por fim, ou resumindo, a palavra “inclusão” pode ser entendida como uma invenção de nosso tempo (LOPES, 2009, s/p *apud* LOPES, 2011, s/p).

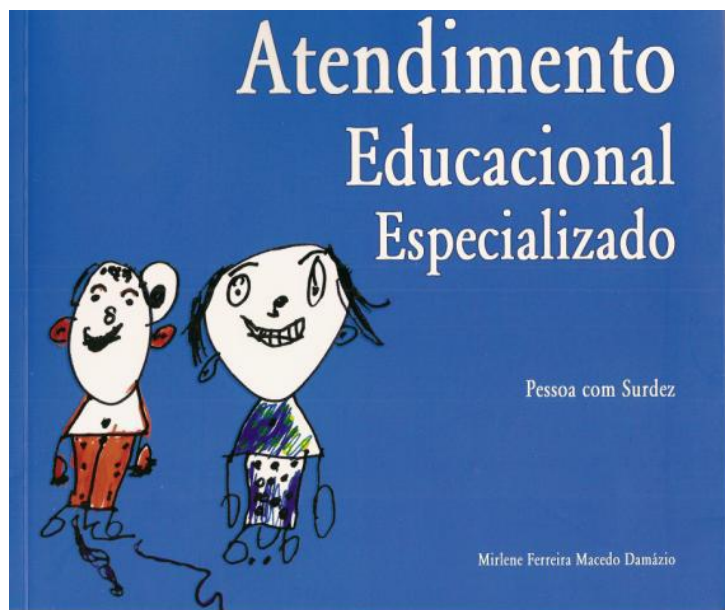
Para colocar em funcionamento a inclusão escolar, que se torna um imperativo a partir da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) – ou seja, um princípio com caráter de obrigação, e não mais de escolha –, o Estado lança mão de medidas e estratégias que capturam a população e a convocam a entrar e participar no jogo inclusivo, como fazem as políticas educacionais. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, o público-alvo da educação especial passa a ser todos os alunos que tenham deficiência sensorial, física ou mental, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Essa demarcação é necessária ao Estado para fins de sistematização e organização, mas suas amarras não abrangem apenas esse público. Quando se fala em inclusão escolar, estão envolvidos todos os sujeitos da escola que historicamente foram/são sujeitos da exclusão, tais como índios, negros e pobres, já que se torna cada vez mais eficiente, para que se “efetive” a inclusão, nomear, classificar e seriar.

CAPÍTULO III

OS EFEITOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO EDUCACIONAL: AÇÕES DE GOVERNAMENTO COLOCADAS EM FUNCIONAMENTO PELA ESCOLA INCLUSIVA NA PRODUÇÃO DE SUJEITOS SURDOS

Dando continuidade à escrita, passo agora à análise do material do AEE proposto para os atendimentos de alunos surdos e das entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos com a inclusão da aluna A. na Escola Arroio Grande. Elegi para este capítulo três categorias de análise, criadas a partir de enunciados recorrentes encontrados no material do AEE e nas entrevistas realizadas na escola de Arroio Grande. Percebo essas categorias como ações de governo da escola inclusiva na produção de sujeitos surdos.

É necessário compreender que as políticas de inclusão educacional produzem como efeito ações de governo que são colocadas em operação pela escola inclusiva a fim de originar um determinado tipo de sujeito surdo. Entendo que uma dessas ações se dá a partir do surgimento de materiais que regulamentam as formas de ensinar os sujeitos surdos a serem alunos da inclusão escolar. Um desses materiais, como já mencionado, é o *Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com Surdez*, produzido pelo MEC para o funcionamento do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. É importante dizer que o AEE é oferecido, preferencialmente, na mesma escola em que o aluno está incluído, em turno inverso ao horário da aula. A duração varia de acordo com o suporte oferecido, dependendo do tipo e grau de deficiência e das dificuldades dos alunos.



Para o aluno surdo, o AEE é dividido da seguinte maneira: em um turno, o aluno surdo frequenta as aulas junto com os colegas ouvintes, acompanhado de um intérprete; no turno inverso, vai até a sala multifuncional, onde há o atendimento do AEE. Nessa sala, o atendimento é dividido em três etapas, ou três momentos didático-pedagógicos: aula de Libras, aula de português como segunda língua e passagem para Libras do conteúdo que havia sido explicado em português na sala de aula.

Passo agora a olhar para esses três momentos expostos pelo material do AEE. Penso que eles trazem enunciados que me ajudam a discutir uma das categorias de análise deste estudo: a captura da educação bilíngue pelo Estado.

3.1 A produção do aluno surdo pelo AEE: a captura da educação bilíngue pelo Estado

Como já mencionado no capítulo anterior, a militância surda lutou muito em prol da oficialização da Língua de Sinais. Essa é uma importante conquista no campo educacional, com o intuito de buscar uma educação com mais qualidade que respeite a diferença linguística e cultural dos surdos. No entanto, é possível perceber que, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, é produzida uma rede discursiva que vem marcando a educação bilíngue. Esse discurso tão caro para os surdos

no que tange à sua educação é entendido nas tramas deste estudo como uma estratégia de governo utilizada pelo Estado para a captura dos surdos na educação especial como público-alvo da inclusão escolar.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (MEC/SEESP, 2008, p. 11).

Com isso, é também possível compreender os investimentos que o Estado faz para que todos consigam realizar, neste caso, a inclusão dos surdos. Parece-me que um desses investimentos é o material do AEE para pessoas com surdez. Abaixo, especificam-se cada um dos momentos didático-pedagógicos:

•Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias e destina-se aos alunos com surdez.

• Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalho é realizado pelo professor e/ ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.

• Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (BRASIL, 2007, p.25).

O AEE, ao que me parece, se constitui como um discurso muito forte no que tange às estratégias para “efetivar” a inclusão, eu diria até que ele aparece nos discursos do MEC como garantia de inclusão escolar para alunos deficientes. Por mais que, ao ler os momentos didático-pedagógicos descritos acima, se perceba um grande apelo ao uso da Libras, é possível inferir que ela não substitui a modalidade escrita da língua portuguesa. Pelo material, o aluno

deve ser um especialista em escrever e ler corretamente, levando em consideração as regras gramaticais e sintáticas da língua portuguesa. O material considera que é preciso criar um canal que leve à compreensão do português. Como nos ouvintes o canal é auditivo e nos surdos isso lhes “falta”, são criadas técnicas para que o surdo tenha entendimento dessa nova língua. Conforme o material do AEE:

Neste atendimento, a professora de língua portuguesa focaliza o estudo dessa língua nos níveis morfológico, sintático e semântico-pragmático, ou seja, como são atribuídos os significados às palavras e como se dá a organização delas nas frases e textos de diferentes contextos, levando os alunos a perceber a estrutura da língua através de atividades diversificadas, procurando construir um conhecimento já adquirido naturalmente pelos alunos ouvintes (BRASIL, 2007, p. 40).

Conforme as informações dadas pela educadora T, da Escola Arroio Grande, cenário desta pesquisa, o AEE funciona da seguinte forma: como a aluna mora longe da escola, ela é atendida uma vez por semana no horário de aula, ou seja, é retirada da sala de aula regular. Nesse momento, a educadora especial trabalha conceitos em Libras, o AEE em Libras e o AEE de Libras. A SECADI encaminhou para a escola, juntamente com os materiais da sala multifuncional, alguns jogos em Libras, como memória, alfabeto e dominó. Esses jogos são utilizados para reforçar o ensino da Libras com a aluna, visto que ela ainda está em fase de aquisição da língua de sinais. Em outro momento, a educadora realiza atividades que envolvem a escrita. Como a aluna ainda é muito pequena e sua alfabetização está se iniciando, o trabalho está voltado ao reconhecimento das letras do alfabeto em português. Na escola, não há intérprete, por isso a educadora atende a aluna dentro da sala de aula regular, ensinando a Libras para toda a turma, pois assim todos podem auxiliar a aluna no seu aprendizado. Com isso, é possível compreender um investimento para que todos se envolvam com a inclusão dessa aluna. Já que a escola, não conseguiu por meio da Coordenadoria de educação a vinda de uma intérprete, buscam-se estratégias para atender à demanda de incluir,

convocando-se todos a participarem como atores principais nesse jogo inclusivo.

Uma das estratégias que percebo na Escola Arroio Grande e que me parece ser a tônica desse investimento do Estado em um ambiente escolar que favoreça a inclusão dessa aluna é o fato de, neste ano de 2014, a educadora especial estar buscando uma “parceria” com a Escola de Surdos de Santa Maria³⁵ para que a aluna tenha atendimento tanto na escola regular quanto na escola própria para surdos.

Eu acredito na inclusão, gosto da inclusão, acho que o Coser deveria estar dentro de uma escola inclusiva. Deveriam ter escolas núcleos. Não dá para largar um surdo em cada escola. Por isso, pensamos em a aluna frequentar o Coser duas vezes por semana e os demais dias ficaria aqui na escola, pois assim ela teria o contato com os surdos, já que o AAE oferece o contexto bilíngue, mas aqui ela tem os colegas, tem o convívio. (Educadora T.)

Talvez esse seja o efeito mais emergente nessa escola, pois, ao mesmo tempo em que se percebe a necessidade de a aluna surda ter contato com os pares surdos, se salienta a necessidade de ela permanecer na escola regular, já que ali ela tem, além do convívio com os colegas (inclusão social), o AEE, que disponibiliza a educação bilíngue. Posso inferir que a escola para surdos, nesse caso, se caracteriza como o próprio AEE, isso porque, ao propor e aceitar que a aluna a frequente somente por dois dias, a instituição se define como um serviço de apoio que proporcionará o contato com outros surdos. Ao frequentar a escola para surdos, a aluna passará por processos de subjetivação que talvez sejam sedutores, visto que o contexto da escola de surdos para uma criança surda é um ambiente favorável, principalmente no que se refere à comunicação.

Assim, os processos de capturas e de governo da escola inclusiva devem partir da ordem do convencimento de que o espaço da escola regular é o mais apropriado para essa aluna. A mim me parece que a rede discursiva

³⁵Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Coser, localizada na Rua Valdemar Coimbra, S/N – Bairro Tomazetti.

que inventa a inclusão como uma necessidade, da qual o Estado é parte significativa, alia-se à escola a partir da produção de políticas de inclusão escolar para produzir sujeitos úteis às suas intenções e objetivos. Assim, ao visualizar a inclusão sendo consolidada como diretriz de conduta das estratégias escolares, percebo também sua consolidação como diretriz de conduta dos indivíduos para a vida em sociedade.

É possível perceber, com a fala da educadora, o movimento dos discursos de normalização produzidos pela escola inclusiva. Ao mesmo tempo em que se “permite” que a aluna frequente uma escola própria para surdos, salienta-se a importância do convívio com a normalidade, ou seja, com os colegas ouvintes. Constata-se, então, que o contato com os surdos só é importante em função do aprendizado e da aquisição da Libras, não sendo levados em conta o pertencimento a uma cultura própria e a construção de uma identidade surda.

Desse modo, é possível inferir o quanto os sujeitos participativos dessa escola estão convencidos de que a inclusão da aluna deve ser “efetivada” por todos os meios. Eles estão conduzindo suas condutas tomando os princípios inclusivos como verdadeiros e necessários, sem questioná-los. A inclusão passa a ser tratada como um fato político e é regulada por toda uma discursividade. Muito mais do que obrigatoriedade imposta por Lei, ela passa a ser uma obrigação moral e ética de cada sujeito.

Mais do que um imperativo legal, a inclusão tem se apresentado como um imperativo moral. Afinal, como não defender a igualdade de oportunidades? Como não respeitar o direito que todos têm de estar na escola regular? Como defender práticas nomeadas de segregacionistas? Como não operar no mundo a partir de um olhar “politicamente correto”? Entendo que, costuradas aos princípios morais, as estratégias de convencimento de todos com relação à necessidade de inclusão acabaram conquistando seus objetivos. Práticas inclusivas acabaram sendo naturalizadas. Hoje, fazem parte das relações entre os sujeitos. (...) Partimos do princípio de que, se todos têm o direito à vida em sociedade, não há o que se discutir, e, assim, não discutimos nem mesmo sob quais condições essas práticas têm sido postas em funcionamento, tampouco quais sujeitos têm sido produzidos por elas (MENEZES, 2011, p.31-32).

Em vista disso, podemos problematizar a educação bilíngue como o discurso mais apropriado quando se fala em educação de surdos. Muitas das lutas atuais da comunidade surda têm sido em prol da criação de escolas

bilíngues para a educação de surdos. No entanto, a exigência dos surdos perpassa a questão de o bilinguismo ser somente duas línguas existindo no mesmo espaço escolar. Para Quadros (2008, p. 27), o bilinguismo “depende de várias questões de ordem política, social e cultural”.

Ao olhar para o material do AEE, é possível perceber que ele fala em educação bilíngue, ou seja, existem duas línguas no espaço escolar. O material expõe que a Libras tem importância na aprendizagem dos surdos, mas também é possível inferir que a Libras passa a ser um recurso para que se aprenda a modalidade escrita da língua portuguesa.

Não desconsiderando a importância do bilinguismo, o que as recorrências discursivas indicam é que a Libras e o Português, enquanto duas línguas ofertadas no espaço do AEE, possibilitam o acesso ao conhecimento preconizado, pensado, de forma metodológica e curricularmente, pelos ouvintes para ouvintes [...] (RIOS, 2013, p.110).

No dia 3 de junho de 2013, o então diretor (que é surdo) da ¹Escola Estadual de Educação Especial Doutor Reinaldo Fernando Coser, de Santa Maria, postou um vídeo³⁶ onde demonstra a sua revolta em constatar que a educação bilíngue que o MEC está oferecendo não é a educação bilíngue que os surdos desejam. No decorrer do vídeo, o diretor faz menção ao plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência Viver sem Limite, instituído por meio do Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011, que traz as seguintes questões sobre os surdos:

Para tornar realidade a educação bilíngue em nosso país, conforme disposto no Decreto 5.626/2005, há necessidade da formação de mais profissionais, professores e tradutores-intérpretes de Libras por ano. O Plano Viver sem Limite criará 27 cursos de Letras/Libras – Licenciatura e 27 cursos de Letras/Libras – Bacharelado, com 2.700 vagas por ano para a formação de tradutores-intérpretes e 12 cursos de Pedagogia com ênfase na educação bilíngue, ofertando 480 vagas por ano, para a formação de professores. Além disso, possibilitará a contratação de mais de 1.300 profissionais, entre professores e tradutores-intérpretes de Libras, para garantir acessibilidade aos estudantes com deficiência auditiva e/ou surdos nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) (BRASIL, 2011, p.14).

Essas ações que o Plano Viver Sem Limites traz são “tudo” pelo qual os surdos sempre lutaram e se mobilizaram. É possível perceber as formas como

³⁶Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=NXT_IDCkMdw>. Acesso em: 22 de junho de 2013.

o repertório discursivo que envolve o campo da educação de surdos vem sendo capturado pelas políticas inclusivas escolares. No caso específico da educação bilíngue, percebem-se as formas como a Libras vem sendo produzida e consumida por essas políticas. Podemos ver aqui a operacionalização das estratégias que funcionam e colocam em ação a inclusão como tecnologia de gerenciamento do risco e controle da população.

Ao que parece, o que difere o discurso da educação bilíngue para surdos e o discurso do MEC é o espaço escolar. Os surdos querem que o bilinguismo seja ofertado com ensino em Libras e o português como segunda língua escrita em escolas próprias para surdos. Já o MEC oferece a Libras como primeira língua e o português como segunda, intérpretes de Libras, instrutor e tudo mais que os surdos solicitam, mas em *escolas inclusivas*, onde surdos e ouvintes dividam o mesmo espaço. Ao analisarmos esses discursos a partir da perspectiva teórica eleita para este estudo, podemos perceber a captura pelo Estado de um grande enunciado referente à educação de surdos, ou seja, a proposta bilíngue, que a meu ver vem sendo usada como uma grande estratégia para que se efetive a inclusão de todos, não deixando escapar ninguém. Eis a tônica da inclusão escolar: oferece tudo que é solicitado, mas não se deve questioná-la.

Por mais que a educação bilíngue esteja contemplada nas legislações do movimento educacional inclusivo, pergunto-me sobre as condições em que ela aparece e como vem sendo proposto seu desenvolvimento na escola inclusiva: há condições para a aquisição da Libras em um ambiente onde prevalece a língua portuguesa? Torna-se necessária essa discussão no momento em que é possível observar a captura do Estado ao assumir para si a questão do bilinguismo como uma estratégia de normalização dos sujeitos surdos na contemporaneidade.

Nessa contemporaneidade em que o que está em jogo é a seguridade, entendo que as estratégias de normalização foram inventadas por discursos que operam para corrigir os sujeitos anormais e desviantes dentro da escola, visando ao seu disciplinamento, governamento e regulação, pois se considera que esses alunos oferecem risco para a sociedade. Percebo que as estratégias de normalização estão calcadas muito mais nas ações disciplinamento do que de seguridade do corpo. Sabemos que as ações de normalização operadas na

lógica de seguridade não pressupõe o apagamento/desaparecimento das ações disciplinares, mas muito mais do que corrigir o que se propõem é uma naturalização dessa presença no espaço da escola. Corrige-se percursos, tempos, práticas e também os sujeitos.

Essas práticas não são neutras; estruturam-se e relacionam-se com saberes que marcam o sujeito da inclusão. Ao narrarem quem é esse ser que não se enquadra na ordem estabelecida pela escola, nomeiam, individualizam e regulam a sua conduta. Portanto, entendo que as estratégias utilizadas pelo Estado em busca da normalização de sujeitos desviantes do que se considera “normal” determinam lugares que esses sujeitos devem ocupar no espaço social.

Inferindo que o Estado assume o bilinguismo como uma estratégia de normalização, compreendo que isso aumenta as possibilidades de gerenciamento e vigilância dos surdos (população de risco). Ao ser oferecida a forma de aprendizado que os surdos reivindicam, não há por que não “aceitar” a escola inclusiva e “participar” dela. Dessa maneira, é materializada uma relação de “mais governo com menos governo”, em harmonia com a racionalidade neoliberal e de seguridade das políticas voltadas à educação inclusiva.

No ano de 2013, aconteceram conferências regionais relacionadas à Conferência Nacional de Educação que será realizada em 2014 (CONAE) em Brasília. Essa conferência terá a finalidade de oferecer espaço para deliberações que possam resultar na elaboração de um conjunto de propostas para subsidiar a efetivação e a implementação do Plano Nacional de Educação (2013). Para isso, na região central do Estado do Rio Grande do Sul, com base no documento referência que foi enviado pelo MEC, foram marcadas pelos surdos as mudanças que eles gostariam que houvesse em relação à forma como se deve conduzir sua escolarização. Considero importante trazer, neste momento, dois pontos que foram apresentados pela comunidade surda sobre a educação bilíngue para surdos a fim de colaborar na composição final do documento que será levado para plenária estadual:

1. Reconhecimento da singularidade linguística da pessoa surda;

II. Garantir escolas e classes bilíngues para surdos, nas quais a Libras seja a primeira língua de instrução e comunicação e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, seja a segunda língua, com professores e outros profissionais bilíngues, em todos os níveis de educação, respeitando o decreto 5.626/05, Lei Nº 10.436/2002 e os artigos 22, 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, contemplando a presença de professores que tenham formação bilíngue (documento referência - proposta surdos - região central 2013).

Acredito ser importante mencionar que houve mudanças nas reivindicações atuais dos surdos. Como já mostrado neste trabalho, os surdos lutaram por muito tempo pela oficialização da Libras e pelo seu reconhecimento. Agora, à medida que o tempo passa, as lutas se reconfiguram. Hoje o investimento é da ordem de luta por espaços onde a Libras seja a primeira língua e deixe de ser a sobra da língua portuguesa.

Nos pontos acima, foi possível perceber que o enunciado mais recorrente nos apontamentos feitos pelos surdos ocorre em função do anseio pela educação bilíngue. Como já exposto anteriormente, os surdos reivindicam a educação bilíngue no contexto da escola própria para surdos, considerando sua diferença linguística. Constitui-se, assim, a educação de surdos como um campo específico de conhecimento, afastando-se do campo da educação especial e da inclusão escolar. Em vista disso, os discursos do Ministério da Educação reduzem a educação bilíngue à presença de duas línguas, no caso, Libras e português, no interior da *escola regular*, onde surdos e ouvintes devem dividir o mesmo espaço. Mantém-se, portanto, a hegemonia do português nos processos educacionais dos surdos, e a Libras assume um caráter instrumental, distanciando-se de seu status linguístico.

Por outro lado, a abordagem educacional por meio do bilingüismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a Língua de Sinais e a língua da comunidade ouvinte (MEC, 2007, p. 20).

O que não se pode negar é que o MEC está oferecendo educação bilíngue, não do modo como o movimento surdo deseja, mas o movimento de

inclusão vem operando com estratégias de captura com suas políticas para o convencimento da população de que sua proposta contemplará todas as particularidades dos surdos. São tramas de negociações permeadas por relações de poder que tecem essa via de mão dupla que abarca a educação bilíngue oferecida e posta pelo MEC e a desejada pelo movimento surdo.

São estratégias como essas que o Estado vem usando para conduzir a inclusão escolar. Assim, vamo-nos autoconduzindo para participar do jogo e fazer as regras, pois esse é o objetivo principal, ou seja, que não seja mais preciso nenhuma prática de controle ou vigilância externa sobre o nosso corpo, pois já fazemos isso por nós mesmos. As práticas tornam-se mais eficientes com mais autogoverno e menos investimento de poder.

3.2 Visibilidade e consumo da Libras

Ao olhar para o espaço escolar que na contemporaneidade se torna um local de permanência obrigatória para todos – no caso específico deste trabalho, para deficientes e não-deficientes –, é possível perceber que, com essa força de obrigatoriedade, a escola abriga hoje, com a inclusão, um grande repertório de diferenças. É nesse repertório que a Libras se enquadra como uma ferramenta de suporte técnico, como o Sistema Braille é para o cego, por exemplo. Lopes (2007, p.81-82) refere que “os surdos que reivindicaram espaços específicos em que os profissionais soubessem a língua de sinais para se comunicar com os alunos estão sendo hoje tomados pela própria invenção”, pois foram criadas as condições e as possibilidades da inclusão dos surdos em escolas regulares por meio da língua de sinais.

Em meio a isso, direciono meu olhar para os sujeitos surdos entendendo que vêm travando inúmeras batalhas pela afirmação de sua cultura e identidade própria. Essas batalhas são constantemente permeadas por negociações na relação surdo/ouvinte, em relações incessantemente atravessadas por jogos de saber e poder. A Libras é o marcador produzido discursivamente como primordial na marca da diferença surda. No entanto, os surdos nascem em uma sociedade majoritariamente ouvinte, onde são expostos às condutas, regras e maneiras de ser dessa sociedade. Essa exposição está imbricada em relações de poder e saber que determinam as

formas de produção dos sujeitos surdos. É nesse espaço social que o surdo vem travando suas lutas permanentes por meio de resistência e negociação com a sociedade ouvinte.

Resistir significa viver intensamente a relação com o outro surdo que vive e sente a surdez de outras formas ou de formas semelhantes e que compartilha das mesmas lutas. A negociação de significados para o ser surdo e para a surdez é uma negociação que se dá, portanto, no interior das relações de poder e de resistência (LOPES, 2007, p.11.).

Em meio a essa trama de negociação e resistência, trago para a problematização deste estudo a inclusão escolar como forma de produção de modelos de conduta para os sujeitos da escola. Segundo Foucault (2011), os discursos que fazem parte de uma racionalidade governamental atuam por meio de estratégias imersas em jogos de poder e saber, produzindo efeitos – são discursos de verdades. Entendo que são esses discursos de verdades propostos por Foucault³⁷ que produzem efeitos dentro da racionalidade inclusiva do tempo contemporâneo.

Há questões linguísticas e culturais que podem ser visibilizadas com a implementação do Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei que oficializa a Libras. Pelo decreto, são produzidas verdades que colocam em movimento determinados discursos acerca da educação dos surdos. No artigo 3º desse decreto, está estabelecida para o Ensino Superior a inserção da disciplina de Libras, obrigatoriamente, nos cursos de Pedagogia, Educação Especial, nas diversas licenciaturas e no curso de Fonoaudiologia. Outra questão que o Decreto traz (Capítulo IV, art. 14º) diz respeito ao que se espera dos professores que cursarão a disciplina de Libras em seus cursos de graduação: “professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos” (BRASIL, 2005, p.5). Entendo que os enunciados produzidos pelo decreto são estratégias que dão uma grande visibilidade ao uso/ensino da Libras, caracterizando-se como uma ação de governo do Estado para colocar em funcionamento a tônica da “inclusão para todos”.

³⁷É importante lembrar que o filósofo Michel Foucault não se ocupou de falar de inclusão escolar.

Há também que se considerarem outras questões trazidas pelo Decreto, tais como, o uso e a difusão da Libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação, a formação do tradutor e intérprete de Libras/língua portuguesa e a formação do professor de Libras e do instrutor de Libras. Diante disso, é possível trazer para a cena de discussão desta dissertação as questões políticas que a implementação de leis e decretos como esse pode trazer à tona. Pode-se problematizar a criação do Decreto 5.626, pois parece que ele captura um conjunto de normativas das reivindicações da comunidade surda e dos pesquisadores que se ocupavam de discuti-las na época.

Outro fator plausível para análise neste momento é o movimento da difusão do uso da Libras, alavancado pela comunidade surda por meio de suas associações. A defesa da divulgação do uso da Libras quase se virou contra o que o movimento surdo queria, pois “todos” se preparam e aprendem língua de sinais.

A comunidade escolar está tendo acesso à Libras por meio da aluna e de seus colegas. Eu estou fazendo um curso de Libras. Os colegas da A. adoram Libras. É uma festa. (Educadora T.)

Em vista disso, pergunto-me: então, quais os significados que as escolas específicas para surdos assumem nesse contexto de educação inclusiva?

A ironia encontrada nessa mobilização é que as políticas montadas a partir das reivindicações surdas parecem estar preparando as escolas para que os surdos e ouvintes compartilhem dos mesmos espaços, ou seja, das mesmas escolas (LOPES, 2007, p.82).

Não se trata apenas de mostrar como ocorre uma naturalização das estratégias de inclusão ou como as questões específicas do campo da educação de surdos foram capturadas por essa lógica, mas como, sutilmente, se instituíram estratégias inclusivas nas escolas regulares. É preciso entender como as estratégias discursivas operam nesse espaço, atribuindo o sentido do ser/fazer inclusão. As políticas públicas de inclusão como estratégia de normalização passam a ser um conjunto de estratégias por meio das quais o poder continua a investir na normalização, que é produto da atuação da norma.

Ao operar-se esse reducionismo da Libras a uma alternativa técnica, opera-se a redução da cultura surda ao uso artificializado da língua de sua comunidade na escola. Vê-se [...] a libras sendo usada como estratégia de apagamento e normalização da comunidade surda. Observa-se toda a heterogeneidade cultural surda sendo reduzida a uma língua de tradução, que na escola vem a possibilitar o acesso à língua portuguesa e aos demais conteúdos, constituindo outras formas de ouvintismo (GUEDES, 2009, p.38).

Compreendo, a partir da análise da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e do material do Atendimento Educacional Especializado-pessoa com surdez, a Libras sendo tratada nos discursos oficiais como metodologia de ensino, como uma ferramenta que baliza o ensino da língua portuguesa, deixando assim de ser a marca da diferença dos surdos e passando a ser uma estratégia técnica da inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado em Libras fornece a base conceitual dessa língua e do conteúdo curricular estudado na sala de aula comum, o que favorece ao aluno com surdez a compreensão desse conteúdo. Nesse atendimento há explicações das idéias essenciais dos conteúdos estudados em sala de aula comum. Os professores utilizam imagens visuais e quando o conceito é muito abstrato recorrem a outros recursos, como o teatro, por exemplo. Os recursos didáticos utilizados na sala de aula comum para a compreensão dos conteúdos curriculares são também utilizados no Atendimento Educacional Especializado em Libras (MEC, 2007, p.29).

Podemos também observar uma atual banalização do ensino e aprendizagem da Libras. A Libras vem sendo consumida como um produto que gera ganhos e movimenta a economia. Penso, assim, que a Libras ocupa lugar privilegiado, visto que sua circulação e consumo passam a ser desejados, como se fossem um produto. A Libras parece ser um “bem de consumo” que tem por finalidade buscar novos consumidores. Segundo Canclini, o consumo (2008, p. 60).

[...] é o conjunto de processos socioculturais em que se realiza a apropriação e os usos dos produtos. Esta caracterização ajuda a enxergar os atos pelos quais consumimos como algo mais do que simples exercícios de gosto, caprichos e compras irrefletidas, segundo os julgamentos moralistas, ou atitudes individuais, tal como costuma ser explorado pelas pesquisas de mercado.

Percebo o quanto essa ideia de consumo de significados da Libras está presente no cotidiano dos sujeitos que atuam com os surdos. Evidencia-se isso na narrativa abaixo:

*Eu procurei um curso que me ensinasse Libras, particular, pois eu senti a necessidade de aprender para ensiná-la [a aluna].
(Educadora T.)*

Nessa fala da educadora, é possível compreender como se cria a necessidade de consumir, neste caso, a Libras. A educadora entende que deve procurar aprender a Libras para ensinar a aluna – cria-se a lógica do neoliberalismo, em que o sujeito vira um cidadão consumidor. O neoliberalismo pode ser entendido como um “conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes” (LOPES, 2009a, p. 108).

Durante a realização das entrevistas, pôde-se perceber que a inclusão está ligada à comunicação e, por isso, à aprendizagem da Libras. Assim, posso inferir que “o saber Libras” está muito mais carregado pela ação de saber comunicar-se, excluindo-se todos os significados que a Libras traz como produtora de uma cultura distinta. Os entrevistados falam muito pouco sobre a aprendizagem da aluna, e o sentido de inclusão é atribuído a saber ou não a Libras.

A escola está se empenhando para aprender Libras. No dia das mães mesmo, a gente ensinou todos os alunos a cantarem uma música em Libras. Foi linda a apresentação. (Educadora T.)

*Estamos pensando em incluir no PPP da escola a Libras.
(Educadora T.)*

A estratégia de trabalho foi usar a Libras com todos. Usar a Libras era uma festa. (Educadora L.)

*O mais importante é que a comunidade está tendo acesso à Libras.
(Educadora T.)*

*Nós entendemos que a Libras é importante. É importante o aluno se
sentir bem. Não podemos desmerecer o surdo. (Professora C.)*

*O problema é que em casa ela só usa gestos, não pratica a Libras.
(Educadora T.)*

Penso que essas falas demonstram o quanto a verdade sobre a necessidade da Libras no subjetiva e para isso o Estado vem investindo na produção dos sujeitos surdos, produzindo novos jeitos de ser surdo na atualidade, novos modos de os surdos interagirem entre seus pares e entre os ouvintes. O Estado produz, ainda, sujeitos governados e afetados por essa sociedade de consumo que, em alguma medida, produz formas de regulação de condutas. Entendo que o consumo da Libras vem operacionalizando estratégias escolares inclusivas, aqui colocadas em funcionamento pelo AEE; são estratégias de governo em que o Estado executa suas funções sutilmente por meio de práticas como as sugeridas pelos momentos didático-pedagógicos do material *AEE - Pessoa com Surdez*. Logo, o AEE potencializa as estratégias de governamentalidade do Estado.

3.3 Normalização como estratégia de inclusão: gerenciando o risco

Foucault (2006, p.83) diz a respeito da normalização: “a operação de normalização constituirá em fazer interagir essas diferentes atribuições de normalidade e procurar que as mais desfavoráveis se assemelhem às mais favoráveis”. Lopes e Fabris (2013) referem que, para pensarmos conceitos como normalização, normalidade e normação, é fundamental que se inicie por entender a noção de norma. Segundo Foucault (1999, p.302), “controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a ‘norma’”.

A norma opera de modo a incluir todos conforme critérios produzidos a partir de e no interior dos grupos sociais (LOPES, 2009). Dito de outra maneira, é ela que prescreve e, assim, homogeneiza pela demarcação de um modelo instituído ao qual todos devem ser referidos e segundo o qual devem ser depois corrigidos. Nesse sentido, normais e anormais estão sob seu teto. Da norma, ninguém escapa – nem da sua necessidade de classificação e ordenamento. A norma pode ser considerada como um operador importante para governar os outros, tornando normalidade e anormalidade questões centrais nos discursos da educação inclusiva de deficientes na escola regular. No caso desse estudo posso inferir que a norma passa ser a Libras, não se cabe mais falar em oralização de surdos, mas de assumir a Libras de tal forma que ela passe a ser naturalizada.

A norma, portanto, marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado. A normalidade é uma invenção que tem como propósito delimitar os limites da existência, a partir dos quais se estabelece quem são os anormais, os corpos danificados e deficientes para os quais as práticas de normalização devem se voltar (THOMA, 2005, p.2).

As políticas públicas que versam sobre a inclusão escolar têm construído e legitimado discursos que capturam e governam a população, constituindo assim uma sociedade de controle. Como já mencionado anteriormente, entendo que a escola regular condiciona seus princípios inclusivos na ordem da classificação, vigilância e controle de todos os sujeitos. No entanto, as práticas intensificam-se sobre aqueles que fogem a regras que destoam do tom “normal” e “homogêneo” da escola, neste caso, os deficientes. Para Menezes (2011, p.32), “[...] coube ao Estado aliar-se à escola com produção de políticas de inclusão escolar para produzir subjetividades úteis às suas intenções e objetivos”. É nesse contexto que vejo a inclusão como uma arte de conduzir as condutas, garantindo a segurança e prevenindo o risco social. Percebo, nos excertos que seguem, discursos que produzem a inclusão como forma de normalizar e, por isso, gerenciar o risco.

Esse ano não houve inclusão, foi normal. (Educadora T.)

O convívio é muito bom. A escola toda aceita. Foi natural o contato. (Professora C.)

Na reunião de pais, colocamos a situação, dissemos que iríamos ensinar Libras a todos os alunos e perguntamos se algum dos pais tinha alguma coisa contra. Ninguém se opôs. Muito pelo contrário, o apoio foi imediato e unânime. (Educadora L.)

Não há regulação. Foi natural. A aluna foi muito bem aceita. A comunidade não marginalizou. Estar junto é bom. (Gestora B.)

O risco é evitado pelas estratégias usadas para regular a conduta da população. Entendo que o risco é movido pela ação do biopoder, já abordado nesta pesquisa, como poder que se exerce para melhor promover a vida e o bem-estar da população. Com o biopoder, surge a biopolítica, que coloca em funcionamento mecanismos de segurança que anseiam pelo controle do risco. Lunardi (2003, p. 153) diz que “a biopolítica faz nascer sistemas de seguridade a fim de que estes constituam gerenciadores de risco”.

Como forma de gerenciar o risco, olhando especificamente para essa aluna, noto, a partir desses excertos, que a frente de investimento se dá ao tornar-se a sua inclusão natural, ou seja, ao entender-se a aluna pela ordem da normalização. Penso que, ao discorrer sobre essa questão, posso cair na armadilha de tecer um juízo de valor, mas percebo que as estratégias de normalização são colocadas em funcionamento para naturalizar um processo que não é tranquilo, que é tenso, doloroso. Assim, pelo menos entendo que a inclusão deveria se dar. Incluir não deve ser sinônimo de exaltação da normalidade.

Retomando as palavras da Educadora T., que diz que “*esse ano não houve inclusão, foi normal*”, é possível observar o quão banal se torna a inclusão, podendo-se entender o quanto as estratégias empregadas para efetivá-la regulam e controlam a vida dos sujeitos. Penso que a inclusão na escola inclusiva acontece em função de esse espaço ser um local privilegiado para se colocarem em funcionamento as estratégias de controle, vigilância e normalização, gerenciando-se o risco de evasão – neste caso, dos alunos público-alvo da educação especial. Para essas estratégias terem o efeito desejado, é necessário que todos ocupem o mesmo espaço. Por isso, a

inclusão torna-se um imperativo e todos são convocados a fazer parte dela para que se “efetive a verdadeira inclusão de todos”.

CAPÍTULO IV

AO FIM... MAS SEM ACABAR COM A VONTADE DE SABER...

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva... E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar "peças" ou "bocados", verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas (EWALD, 1993, p.26).

E é chegada a hora de encerrar, de pôr um ponto final nesta dissertação. No entanto, não há como considerar uma pesquisa encerrada, ainda mais uma dissertação de mestrado. Por tempo, achei que dois anos era um período longo demais, mas agora vejo que esses dois anos voaram. Sinto que poderia ter feito mais, que minha materialidade foi pouca, que poderia ter lido mais. Mas também percebo que, talvez, se eu tivesse tido mais tempo, esses sentimentos fossem iguais. E acredito que esse seja o sentimento de quem ainda quer saber mais, de quem quer deixar "bocados" e "peças" que poderão ser utilizáveis por outros, ou até mesmo por mim, em estudos futuros.

Assim, tenho em mente que o olhar que lancei sobre a educação de surdos e a inclusão escolar, envolvendo o conceito de governamentalidade, sinalizou uma dentre tantas possibilidades de problematizar esses assuntos emergentes no cenário educacional atual. Ao trazer o problema "entender como as políticas educacionais inclusivas vem investindo em estratégias de condução das condutas de alunos surdos na escola inclusiva", dirigi meu olhar para o que entendi como ações de governo colocadas em operação pela escola inclusiva a fim de originar um determinado tipo de sujeito surdo. Tracei como objetivos: analisar as ações de governo que são produzidas pela escola e problematizar os efeitos das políticas de inclusão educacional na produção de sujeitos surdos.

Fiz uso de uma grande gama de materialidade para escrever esta dissertação, tais como, dissertações, legislações e artigos acadêmicos. Esses documentos foram a base que formou a minha atmosfera para pensar e questionar os efeitos que ordenam os discursos da inclusão de alunos surdos.

Ao elencar essa atmosfera de materiais, considero que eles me ajudaram a refinar o meu problema e, assim, criar o meu corpus analítico, que se constituiu por uma escola inclusiva que contava com uma aluna surda incluída, entrevistas com os sujeitos envolvidos com essa aluna e o material *Atendimento Educacional Especializado - Pessoa com Surdez*.

Para dar conta dessa problemática, afiliei-me aos estudos pós-estruturalistas em educação, com a aproximação dos estudos do filósofo Michel Foucault. Usei como conceito central a noção de governamentalidade, tomando esse conceito foucaultiano como conjunto de estratégias de governo que têm como alvo específico à população. Ao considerar a escola inclusiva como produtora de estratégias de governo, operadas para atender à inclusão de todos, neste caso, da aluna surda, atentei para as formas de saber e de poder que objetivam conduzir (governar) as condutas dos sujeitos.

Esses mecanismos de regulação e de condução de condutas estão relacionados a um tipo de poder que visa a controlar e normalizar a população, no caso aqui, os sujeitos incluídos na/pela escola regular. A essa forma de poder, Foucault chama de biopoder.

Na medida em que se pensa em promoção da vida, trata-se de uma tecnologia de poder colocada em operação que não substitui a disciplina, mas que se articula e se potencializa. Um poder massificado que se preocupa em gerir e em prevenir o risco na vida da população, tendo como campo de intervenção não mais o corpo individual, mas os elementos coletivos, por meio de mecanismos de disciplinamento. A escola inclusiva é pensada para efetivar essas práticas, remetendo ao gerenciamento do risco, na medida em que suas ações objetivam detectar fatores de risco na conduta dos alunos.

Pensando sobre a questão de seguridade do corpo, observa-se a manipulação do corpo como força que movimenta a produção e o controle de acidentes, estabelecendo-se intervenções de equilíbrio das tensões internas como estratégias de governo agindo no/sobre o corpo. Na lógica da inclusão, produzem-se formas específicas de poder e uma série de discursos que operam na captura dos sujeitos e na regulação da população. Dessa maneira, a inclusão busca trazer à ordem esse grupo de sujeitos que oferecem um risco social, objetivando sua captura e procurando “desenvolver uma

maneira de conduzir a si e aos outros na qual cada um seja responsável para manter-se afastado das condições de risco social” (TRAVERSINI & BELLO, 2009, p.150).

Compreendo que o Estado vem investindo em ações de governo para atender à racionalidade neoliberal, em que somos regulados por práticas que instauram uma racionalidade econômica de mercado, garantindo assim a seguridade de todos. No caso deste estudo, ao analisar o corpus, pude elencar como ações de governo a captura da educação bilíngue pelo Estado, a visibilidade e consumo da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a normalização como estratégia da inclusão.

Quando elenquei como ação de governo/categoria de análise a captura da educação bilíngue pelo Estado, elegi o material do AEE, pois percebo que ele se constitui como um discurso muito forte no que tange às estratégias de se “efetivar” a inclusão, eu diria até que ele aparece nos discursos do MEC como garantia de inclusão escolar para alunos deficientes. Outro fator que me fez considerar o AEE como uma ação de governo foi o fato de que, na Escola Arroio Grande, neste ano de 2014, a educadora especial está buscando uma “parceria” com a Escola de Surdos de Santa Maria para que a aluna tenha atendimento tanto na escola regular quanto na escola própria para surdos.

Posso inferir que a escola para surdos, nesse caso, se caracterizará como o próprio AEE, isso porque, ao propor e aceitar que a aluna frequente somente por dois dias, a instituição se define como um serviço de apoio. Ao frequentar a escola para surdos, a aluna passará por processos de subjetivação que talvez sejam sedutores, visto que o contexto da escola de surdos para uma criança surda é um ambiente favorável, principalmente no que se refere à comunicação. Assim, os processos de captura e de governo da escola inclusiva devem partir da ordem do convencimento de que o espaço da escola regular é o mais apropriado para essa aluna; para isso, oferece, além do contato com seus colegas, o contexto bilíngue em que duas línguas ocupam o espaço escolar, ou seja, a Libras e a língua portuguesa

Na categoria/ação A visibilidade e consumo da Língua Brasileira de Sinais (Libras), as recorrências discursivas apontaram para a Libras como uma ferramenta de suporte técnico para dar conta da inclusão dos surdos.

Sabe-se que a Libras é o marcador produzido discursivamente como primordial na diferença surda. Os surdos nascem em uma sociedade majoritariamente ouvinte, onde são expostos às condutas, regras e maneiras de ser dessa sociedade, e essa exposição está imbricada em relações de poder e saber que determinam as formas de produção dos sujeitos surdos. Pude perceber que o movimento da difusão do uso da Libras, alavancado pela comunidade surda por meio de suas associações. A defesa da divulgação do uso da Libras quase se virou contra o que o movimento surdo queria, pois “todos” se preparam e aprendem língua de sinais.

Em vista disso, percebe-se uma atual banalização do ensino e aprendizagem da Libras. A Libras vem sendo consumida como um produto que gera ganhos e movimenta a economia. Penso, assim, que a Libras ocupa lugar privilegiado, visto que sua circulação e consumo passam a ser desejados, como se fossem um produto. A Libras parece ser um “bem de consumo” que tem por finalidade buscar novos consumidores.

A terceira categoria/ação, a normalização como estratégia da inclusão, foi eleita porque entendo a inclusão como uma arte de conduzir as condutas, garantindo a segurança e prevenindo o risco social. Trouxe excertos das entrevistas realizadas com os sujeitos envolvidos com a inclusão da Aluna A., em que pude inferir que incluir a aluna acabou por ser uma exaltação da normalidade, tornando banal o ato de incluir. Foi possível perceber o quanto as estratégias empregadas para “efetivar a inclusão” regulam, vigiam e controlam, gerenciando o risco, de modo que, para essas estratégias terem o efeito desejado, é necessário que todos ocupem o mesmo espaço, sendo que, para a inclusão educacional, o melhor espaço para que essas estratégias de efetivem é o escolar.

Por fim, foi possível visualizar que essas ações de governo empregadas sobre os sujeitos do desvio comprometem todos e cada um a participar do jogo inclusivo e a fazer as regras, pois esse é o objetivo principal, ou seja, que não seja mais preciso nenhuma prática de controle ou vigilância sobre o nosso corpo, pois já fazemos isso por nós mesmos. As práticas tornam-se mais eficientes com mais autogoverno e menos investimento de poder. São estratégias como essas que o Estado vem usando para conduzir a inclusão escolar.

Espero que este estudo possa contribuir com pesquisas futuras na área da educação de surdos e da educação inclusiva. Não tive a pretensão de buscar uma nova verdade, mas tentei mostrar, mesmo que timidamente, como a entender como as políticas educacionais inclusivas vem investindo em estratégias de condução das condutas de alunos surdos na escola inclusiva. Como o título deste capítulo final diz “Ao fim... Mas sem acabar com a vontade de saber...”, digo que esta pesquisa não é definitiva e que outros olhares poderão surgir – talvez cenas de um próximo estudo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Congresso Nacional. Brasília: MEC 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº1/2002. **Diretrizes Educacionais da Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado- pessoa com surdez**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.571** de 2008. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4** de 2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL/SEESP - **Secretaria de Educação Especial - Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295&ativo=596&Itemid=595, acesso em 15 de novembro de 2013)

BRASIL. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite**. Decreto 7.612, de 17 de novembro de 2011. Brasília: MEC, 2011.

CANCLINI, N. G. **Consumidores cidadãos: conflitos multiculturais da globalização**. Trad. Mauricio Santana Dias. 7. Ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CORAZZA, S. M. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, p. 103-127.2007.

COSTA, M. V. **Mídia, magistério e política cultural**. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA NETO, Alfredo (Orgs.). *Estudos culturais em educação: mídia, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004.

EWALD, F. **Foucault, a Norma e o Direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. -3ed. - Rio de Janeiro: Forense universitária, 1987.

_____. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 5ª edição. Ed. Campinas, RJ: Loyola, 1999.

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

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão; Tradução de Raquel Ramalhe. 38ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 2010.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro, Graal, 2011.

_____. Dits et écrits IV (1980, 1988). Parids: Gallimard, p. 178-182. 2006.

GUEDES, B. S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (orgs). **Inclusão escolar**: Conjuntos de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica editora, p. 33-50. 2009.

HERMES, S. T.. **O Atendimento Educacional Especializado como uma tecnologia de governamento: A condução das condutas docentes na escola inclusiva**. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria-RS- UFSM, Santa Maria, 2012.

LOBO, L. F. **Os infames da História: Pobres, escravos e deficientes no Brasil**. Rio de Janeiro, 2008.

LOCKMANN, K. **Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população**. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

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

_____. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007a.

_____. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.1, n.1, p.153-169, 2009.

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.) *Inclusão Escolar*. Conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 107-130. 2009a.

_____. Políticas de inclusão e governamentalidade – Prefácio. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, p. 7-15, 2011.

_____.; FABRIS, E. H. **Inclusão e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MENEZES, E. C. P.; RECH, T. L. **Práticas de subjetivação nos movimentos de integração e inclusão escolar**. In: Anais do VI Congresso Internacional de Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2009.

MENEZES, E. C. P de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou Sobre *como fazemos* nossas investigações. In. MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PINHEIRO, D. **Youtube como pedagogia cultural: espaço de produção, circulação e consumo de cultura surda**. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2012.

QUADROS, R, M. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (org). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

RECH, T.L. **A inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma "verdade" que permanece**. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS, 2010.

RIOS, G.M.S. **Avaliação em Educação Especial: Tecnologia de Governo do Professor do Atendimento Educacional Especializado**. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 2013.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.24, n.2, jul./dez. 1999.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme PORTOCARRERO, Vera. **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, p. 179-217. 2000.

_____. **Foucault & a Educação**. 2ª Ed, 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 79-91, 2006.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa V.(ORG). **Caminhos investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, p. 23-38, 2007.

_____.; LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100 – Especial, p.947-963, out./2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 18 de abril de 2013.

_____. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão-problematizações iniciais. In: **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. RECHIO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha (orgs.). A educação e a inclusão na contemporaneidade. Boa Vista: Editora da UFRR, p. 11-28, 2008.

THOMA, A. S. Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In: PELLANDA, N. M. C.; SCHLUNZEN, E.; SCHLUNZEN, K. (Orgs.). **Inclusão Digital: tecendo redes afetivas/cognitivas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

TRAVERSINI, C. S.; BELLO, S. E. L. **O numerável, o mensurável e o auditável: estatística como tecnologia para governar**. Porto Alegre. *Revista Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, mai/ago. p.135-152, 2009.

TURCHIELLO, P. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: Problematizando discursos oficiais**. 83f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria-RS- UFSM, Santa Maria, 2009.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. **A maquinaria escolar**. Porto Alegre. *Revista Teoria & Educação- Dossiê: História da Educação*. nº6, Panorâmica Editora, 1992.

WILLIAMS, J. **Pós estruturalismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

ANEXOS

Entrevista para o gestor da escola:

- 1- Qual foi a primeira providência que a senhora teve ao saber que teria uma aluna surda incluída?
- 2- Como a escola se preparou para receber essa aluna?
- 3- Quais os efeitos na comunidade escolar da inclusão de um surdo na escola?
- 4- Como você percebe o ensino na Libras na escola?

Entrevista para a professora de sala de aula

- 1- Conte-me um pouco de como foi saber que teria uma aluna surda em sua sala de aula
- 2- Há adaptações quanto a conteúdo, avaliações? Quais são feitas para que essa aluna acompanhe a turma?
- 3- Há alguma dificuldade? Quais?
- 4- Como é o convívio e a interação com os colegas?
- 5- E a língua? Como é com a questão da Libras?
- 6- Qual a sua opinião frente a política inclusiva?
- 7- A escola tem oferecido condições para que a aluna siga incluída?
- 8- Como é o convívio dos colegas em sala de aula com a aluna surda?
- 9- Quais são os maiores desafios de se trabalhar em uma escola pensada para alunos ouvintes com um aluno surdo?

Entrevista para a educadora que atuou em 2012

- 1- Conte-me como você chegou até essa escola
- 2- Como foi o primeiro contato com a aluna?
- 3- Como a Libras surgiu como a língua a ser ensinada para a aluna?
- 4- Como você vê a inclusão dessa aluna, nessa escola?
- 5- Quais foram as estratégias que você utilizou para colaborar com a aprendizagem da aluna?

Entrevista com a Educadora Especial

- 1- Qual foi a sua primeira impressão ao chegar na escola e saber que teria que dar conta de atender no AEE uma aluna surda?
- 2- Como você vê os efeitos na comunidade escolar da inclusão de dessa aluna?
- 3- E o AEE como é feito com essa aluna?
- 4- Você trabalha com os demais seguimentos da escola com vista a colaborar com a aprendizagem dessa aluna?
- 5- Quais são os maiores desafios de se trabalhar em uma escola pensada para alunos ouvintes com um aluno surdo?

Entrevista com o professor Surdo

- 1- Como você chegou até a escola?
- 2- Qual é o seu trabalho aqui?
- 3- Como vê a inclusão dessa aluna, nessa escola? Em que medida podemos pensar a escola regular como um espaço que garanta os processos ensino-aprendizagem da aluna surda

Entrevista com as estagiárias:

- 1- Como foi trabalhar no estágio com a aluna?
- 2- Como era feito os planejamentos de vocês?
- 3- Quais foram os desafios de se trabalhar com uma aluna surda em uma escola inclusiva?
- 4- Como vê a inclusão dessa aluna, nessa escola?