

Regina Maria Souza
reginalaghi@uol.com.br

Eliza Marcia de Oliveira Lippe
li_lippe@yahoo.com.br

Decreto 6.949/2009: avanço ou retorno em relação à Educação dos Surdos?

Decree 6.949/2009: advance or return to the same point in Deaf Education?

RESUMO - O presente trabalho discute as leis e decretos editados pelo governo brasileiro e no Estado de São Paulo, nos últimos nove anos, voltados à normatização de políticas linguísticas educacionais para estudantes surdos. Essas leis e decretos foram decorrentes de convenções internacionais promulgadas pela ONU e/ou por recomendações da *International Disability Alliance* (IDA). Nessa direção, o artigo analisa os movimentos da Federação Nacional de Surdos e da IDA para garantir tanto o cumprimento da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência como para defender certa interpretação de seus termos – interpretação que não legitime práticas de assimilação linguística das pessoas surdas. Para discutir a face normalizadora que trazem consigo as leis e decretos, é retomado o conceito de biopoder como postulado por Michel Foucault. Ao longo do artigo, as autoras examinam os efeitos das ambiguidades presentes nessas leis para a formação de professores. Concluem apostando na ideia de que as leis e os decretos, em especial, a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, em seus termos, não são nem avanço nem um retorno ao mesmo. Os discursos direcionados aos direitos humanos se constituem em um campo vivo de lutas entre certa forma de regulamentação de estado pela ação do biopoder e uma ativa movimentação daqueles que querem criar fissuras nessa lógica.

Palavras-chave: Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, educação de surdos, biopoder, direitos humanos.

ABSTRACT - This paper is about the laws and decrees edited by the Brazilian government and in the São Paulo State in the last nine years, focused on the standardization of educational language policies for deaf students. These laws and decrees resulted from international conventions promulgated by the UN and/or from recommendations provided by the International Disability Alliance (IDA). In this direction, the article analyzes the practices of the National Federation of Deaf People and the IDA to ensure both the compliance of the Convention of the Rights of Persons with Disabilities and the interpretation of these terms, which does not legitimize the practices of linguistic assimilation of deaf people. In order to discuss the normalizing character that the laws and decrees bring along, the concept of biopower, as postulated by Michel Foucault, is revisited. In this article, the authors discuss the effects of ambiguities present in these laws for the training of teachers. The authors suggest that these laws and decrees, in particular the Convention of the Right of Persons with Disabilities are, in their terms, neither an advance, nor a return to the same point. The speeches focused on the human rights constitute an active field of struggles between a specific form of state regulation by the action of the biopower and an active practice of those who want to create fissures within this logic.

Key words: Convention of the Right of Persons with Disabilities, deaf education, biopower, human rights.

Movimentos internacionais de luta e resistência para a educação dos surdos: *Disability Studies, International Disability Alliance e Biopoder*¹

Em 2005, o Presidente da República assina o Decreto nº 5.626/2005² (Brasil, 2005) no qual regulamenta a Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como um meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Quase um ano depois da edição desse decreto, a Assembleia das Nações Unidas promulga, em Nova York, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, em dezembro de 2006 (ONU, 2007).

O Estado Brasileiro assinou tanto os termos da Convenção como o seu Protocolo Facultativo, em março de 2007. Em agosto de 2009, a Presidência da República (Casa Civil/ Subchefia de Assuntos Jurídicos) publica o Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), que legitima *ipsis litteris* o texto da Convenção. Ao realizar esse ato, o governo brasileiro reconhece a competência do Comitê da Organização das Nações Unidas (ONU) para receber e considerar comunicações por violação aos termos da Convenção.

Ressalta-se que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (ONU, 2007) – é o primeiro tratado internacional de direitos humanos aprovado nos termos do art. 5º, §3º, da Constituição Federal (Brasil, 1988), com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 45/2004 (Brasil, 2004), segundo o qual “[...] os tratados e convenções internacionais sobre direitos

humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às Emendas Constitucionais”. Com isso, enfatiza-se que a Convenção de Nova York passa a ter valor de Emenda Constitucional, à luz da qual, portanto, todos os decretos e leis anteriores sobre os direitos das pessoas com deficiência devem ser interpretados.

Em seu artigo 1º, o Decreto nº 6.949/2009 anuncia:

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, apensos por cópia ao presente Decreto, serão executados e cumpridos tão integralmente como neles se contém (Brasil, 2009, grifos nossos).

As nomenclaturas adotadas pela Convenção para se referir ao grupo humano, objeto de seus termos, são: *disable*, *disabilities* e *disabled*. Essas expressões foram traduzidas pelo governo brasileiro como “deficiência”, “deficiências” e “deficientes”. Vale lembrar que a nomenclatura “pessoa com deficiência” seja de uso comum desde meados do século passado, todavia, no Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), há uma tentativa de se conferir um sentido de inovação a essa antiga expressão. Nesse Decreto, “pessoas com deficiência” são entendidas como

[...] aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas³ (Brasil, 2009, Artigo 1, Propósito, grifos nossos).

¹ Os *Disabilities Studies* assumem que as “desabilidades” são, principalmente, decorrentes de práticas institucionais (postas em marcha nas escolas, nos hospitais, nas famílias etc), culturais, sociais e políticas direcionadas às pessoas fora das “normas padrões” tanto do ponto de vista estatístico (epidemiológico), como do ponto de vista político e cultural. Portanto, as “desabilidades” não têm uma existência “em si” e nem são “naturais”. São frutos de um processo de fabricação histórica para atender às demandas de gestão e de controle populacional que, em nossos dias, visam à produtividade máxima dos corpos e o controle preventivo da anormalidade. Estas ideias encontram eco nos cursos proferidos por Foucault: *Em defesa da Sociedade* (2000 [1975-1976]) e *Nascimento da Biopolítica* (2008 [1978-1979]) nos quais o autor francês desenvolve o conceito de biopolítica como uma modalidade nova de poder que se volta ao controle da população pelo Estado Moderno. O pressuposto de que a “deficiência” é também uma fabricação social, decorrente de oportunidades não igualitárias de condições de vida digna, também está presente na posição da IDA, embora a IDA não negue a natureza biológica das deficiências de um modo geral. O que será discutido neste trabalho se refere apenas às pessoas surdas sinalizadoras e a sua educação formal. Por isto, tanto no título deste trabalho como em seus subitens, as autoras enfatizam que o recorte de discussão será a Educação de Surdos, mantendo essa expressão reiteradamente explícita. Da mesma forma, as autoras entenderam que expressões como “disabled” ou “disability” não correspondem às traduções em português realizadas pelo governo brasileiro como: “deficiente” ou “com deficiência”, pois são expressões que se vinculam a uma terminologia que se alia, semanticamente, ao campo das patologias clínicas (não produzidas socialmente) o que vai à contramão da abordagem teórica aqui assumida.

² Segundo esse Decreto nº 5626/2005, o Brasil regulamenta a língua de sinais, que foi reconhecida como primeira língua do surdo, ou seja, sua língua natural, pela Lei nº 10436/2002. A Libras, portanto, é a sua língua de instrução, garantindo uma educação bilíngue em língua de sinais no Ensino Fundamental, ciclo I, com professores bilíngues, e a acessibilidade com a presença do intérprete, a partir do Ensino Fundamental, ciclo II. Garante ainda a inclusão da disciplina “Libras” nos cursos de formação de professores, Pedagogia e Fonoaudiologia, no prazo de até 10 anos após a publicação desse decreto.

³ Os grifos em “impedimentos de longo prazo” e “demais pessoas” destacam a aliança argumentativa do documento (Decreto 6.949/2009 que é, vale repetir, tradução da Convenção de Nova York) com os pressupostos clínicos que responsabilizam a debilidade ou má formação orgânica do sujeito por seus próprios impedimentos (mental, intelectual ou sensorial), em oposição às “demais pessoas” biologicamente saudáveis e sem impedimentos decorrentes de patologias temporárias ou permanentes. A compreensão do Estado não rompe, pois, com a definição de “deficiência” presente no Decreto Nº 3.298 (Brasil, 1999) como sendo “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (grifo das autoras). O que as autoras enfatizam, em resumo, é que não houve ruptura na forma de compreensão das pessoas com funcionamentos e dinâmicas mentais, intelectuais ou sensoriais diferentes das “demais pessoas” (normais fisiológica e mentalmente) como se essas diferenças não fossem produções históricas e políticas; ou como se as demais pessoas não guardassem singularidades/diferenças entre si em relação a essas mesmas “funções”.

Ainda nesse Decreto, reconhece-se que

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2009, Preâmbulo, item (e), grifos nossos).

Por outro lado, a tentativa de se conferir um sentido de inovação à expressão “pessoas com deficiência”, em conformidade com os movimentos sociais que visam deslocar a concepção de deficiência do sujeito para inseri-la na análise dos condicionantes socioculturais que a produz, abre uma brecha para a manutenção da luta do movimento político das pessoas “com deficiência”. Isso decorre porque o conceito de deficiência se amplia pela primeira vez em um documento oficial: esta é entendida tanto como fruto de uma *incapacidade física ou orgânica*, portanto, de uma situação intrínseca ao sujeito, como efeito de uma *produção social* (extrínseca ao sujeito), devido às atitudes e às barreiras existentes em uma sociedade, as quais impedem a sua participação – em condições de igualdade – em todas as esferas da vida pública.

De fato, a *International Disability Alliance*⁴ (IDA) insistiu, desde sua criação, em 1999, na ideia de que os fatores extrínsecos são determinantes na produção do sujeito *disabled*, isto é, os deficientes *são produtos* de classificações, barreiras, discriminação e restrições de direitos sociais impostas a eles em relação às demais pessoas.

O termo que a IDA utiliza em seus documentos é *disability*. A Organização das Nações Unidas incorporou esse termo – *disability* – na Convenção de Nova York, em 13 de dezembro de 2006, ao proclamar a *Convention on the Rights of Persons with Disabilities* (ONU, 2007). Ora, tem-se aqui uma questão de interpretação, ou de ambiguidade, quanto à palavra *disability*, decorrente da característica polissêmica da língua, além do fato de que a escolha de um recurso linguístico, em detrimento de outros, não é politicamente neutro. De acordo com o dicionário *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (Crowter, 1998, p. 327), *disable* significa “[...] agredir ou afetar pessoas de tal modo que elas sejam incapazes de usar seus corpos apropriadamente”; *disabled* é aquele “[...] incapaz de se valer do próprio corpo apropriadamente por causa de uma doença ou agressão”. Entretanto, o Decreto 6.949/2009 traduz para o português “disabled” por “deficiente” optando por uma tradução que revela o não rompimento com a terminologia clínica e, em decorrência, como implícito, com as práticas clínicas.

Historicamente, antes da formação da IDA, um grupo de pesquisadores consolidava o que atualmente se conhece por *Disability Studies*. Note-se que o termo *disability* novamente aparece, mas não com o sentido de “deficiente” – mas segundo um dos sentidos expressos no *Oxford Dictionary*: o de se referir às pessoas que encontram restrições à autonomia e ao desenvolvimento próprio por conta de agressões/falta de condições do entorno social.

Essa corrente de pesquisa, de análise e de compreensão da realidade das pessoas em condição de *disabled* (os surdos, os cegos, os portadores de HIV, as várias nomenclaturas que fabricam o “doente mental”, os sobreviventes e usuários dos serviços psiquiátricos, os surdo-cegos, os incluídos, os que se tornam *disabled*) tem como foco desmascarar os mecanismos sociais de fabricação e/ou de manutenção social das incapacidades nos outros.

No mundo, são mais de 650.000.000 de seres humanos considerados “deficientes”, em nossa época; e cada época estabelece, arbitrariamente, o que e quem lhe é “normal” (IDA, s.d.).

Os *Disability Studies* tomam como seu objeto não somente as variações que existem no comportamento humano, aparência, funcionamento, acuidade sensorial, e processo cognitivo, mas mais crucialmente, os sentidos que fazemos destas variações. O campo explora as decisões de divisão que nossa sociedade faz e que cria o normal versus o patológico, o *insider* versus o *outsider*, o cidadão competente versus o que tem necessita da guarda do Estado (Linton, in Erevelles, 2006, p. 364).

Devido à dificuldade de tradução de *disability* para o português, que faça jus aos significados defendidos por ativistas, políticos e por pesquisadores dos *Disability Studies*, neste trabalho, serão mantidas as palavras *disability* e *disabled*, sem haver tradução para o português, sem uso de aspas ou itálico.

Vale dizer também que os *Disability Studies* têm como principal atitude ética fazer com que as próprias pessoas *disabled* participem das decisões políticas sobre elas e para elas, em todos os campos de vida pública; que elas possam elaborar e problematizar as próprias experiências e suas vivências, à luz das práticas sociais e discursos/verdades legitimados que lhes têm sido impostos. Um dos autores que inspiram esse campo de discussão teórica é Michel Foucault.

São caros ao *Disability Studies* tanto as contribuições de Foucault, no que se refere à organização dos processos normativos e disciplinares nas sociedades ocidentais, a partir do século XVII, como a ideia de que a organização e a regulamentação do Estado Moderno se baseiam no Racismo de Estado.

⁴ Fazem parte da IDA: a Federação Mundial de Surdos, Associação Internacional das Pessoas Deficientes, Inclusão Internacional, Federação Internacional das Pessoas com Deficiência, Reabilitação Internacional, União Mundial de Cegos, Federação Mundial de Surdos-Cegos, Rede Mundial de Usuários e Sobreviventes Psiquiátricos, Fórum Europeu de Deficiência e a Organização Árabe das Pessoas com Deficiências. Sobre a IDA, pode-se ler mais em *International Disability Alliance* (IDA, s.d.).

Para Foucault (2000), o Racismo de Estado é efeito de um poder novo que aparece entre os séculos XVIII e XIX – e ao qual ele denominou biopoder. No Curso *Il faut défendre la société*, ministrado no *Collège de France*, entre 1975-1976, Foucault chamará de biopoder (Foucault, 2000, p. 288-289).

O biopoder não se opõe ao poder disciplinar, mas são tecnologias de poder complementares. Se a disciplina enquanto tecnologia de poder se instala já no final do século XVII e se consolida ao longo do século XVIII, o biopoder emerge durante a segunda metade deste mesmo século XVIII. Se o poder disciplinar é *uma tecnologia centrada no corpo*, e, portanto, um mecanismo de individualização, o biopoder aparece como uma tecnologia exercida sobre a vida, sobre a espécie e não sobre o indivíduo, constituindo-se num *mecanismo de massificação*. Neste aspecto, a biopolítica retoma a disciplina, a integra, a engloba e a ressignifica.

[...] Da mesma maneira em que a tecnologia do poder disciplinar tem como objeto a sujeição do corpo do indivíduo, tornando-o dócil, manipulável, a tecnologia do biopoder é exercida sobre um corpo, mas não um corpo individual e sim coletivo; esse novo corpo político, distinto do corpo individual e do corpo social, a um só tempo instituído por e objeto sobre o qual o biopoder se exerce, é a população. A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder, acho que aparece nesse momento (Foucault, 2000, p. 292-293, grifos nossos).

Na sociedade sob a égide da biopolítica, trata-se de controlar a população, de modo que se estabelecem mecanismos de se acompanhar e controlar a proporção de nascimentos e óbitos, a taxa de reprodução, de se efetuar o controle de endemias e epidemias que se abatem sobre uma dada população, etc. Como se trata de “fazer viver” e, em determinados casos, “deixar morrer”, a biopolítica faz nascer sistemas de seguridade social, de previdências públicas e privadas, de poupanças. Em suma, podemos dizer que a própria noção de Estado de bem-estar social só foi possível sob a égide do biopoder (Souza e Gallo, 2002, p. 45, grifos nossos).

Como resistência a esse controle político sobre a vida, os *Disability Studies* se valem da palavra disability

para ressignificá-la e subvertê-la. Ampliam-se os sentidos da palavra disability, de tal forma que ela se converte em uma bandeira, em uma verdadeira arena de lutas, a qual reflete e refrata milhões de corpos com vozes deste planeta pelo desejo de verem superadas as barreiras físicas, concretas, mascaradas, sutis a que são submetidos e que retiram deles potência/habilidade de poderem decidir seus próprios rumos e os rumos de seus filhos; rumos que não aqueles já previstos da inclusão tradicional.

Para nos atermos ao campo da surdez, vale a pena ser discutido o artigo 2º da *Convenção de Nova York* (Decreto nº 6.949/ 2009), intitulado *Definições*. Nesse artigo, a “língua” é reduzida, de novo, a uma forma de “comunicação” dentre tantas outras: como o braile, a comunicação tátil, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os meios de voz digitalizada e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação etc. (Brasil, 2009).

Ora, essa forma de compreender o que seja “língua” já foi superada pela linguística desde Bakhtin, em 1929, na Rússia (Bakhtin, 1992), e no ocidente, após Austin (1975), nos Estados Unidos.

A concepção de “língua” adotada pelo Decreto nº 6.949/2009 (Convenção de Nova York)⁵ também vai na contramão dos pressupostos do fundador da linguística, em especial, quando discute a diferença entre “língua” e outros recursos semióticos, como braile ou a datilografia (Saussure, 1993-1995). De fato, a língua não pode ser confundida com um código, nem as línguas de sinais podem ser reduzidas a uma expansão da gestualidade “natural” que compõe a oralidade.

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo e contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira

⁵ Poder-se-ia pensar que diferenças de compreensão sobre “língua” poderiam ser parcialmente explicadas pelo fato de a Convenção ter sido escrita em inglês, idioma em que as palavras “língua” e “linguagem” são grafadas indistintamente como “language”. Daí decorreria que na tradução para o português houvesse a mesma sobreposição de significados, com a produção de ambigüidades e malentendidos. No entanto, os dados não suportam essa hipótese. De fato, na tradução para o português, presente no Decreto nº 6.949/2009, o tradutor usa a palavra “língua” para traduzir “language”. Tanto na Convenção como no Decreto, “língua” “abrangeria as línguas faladas e de sinais e outras formas de comunicação não falada”. E “comunicação” é definida tautologicamente como abrangendo “as línguas, a visualização de textos, o braile, a comunicação tátil [...]”. Portanto, pelo artigo 2, tanto da Convenção como do Decreto, o braile é uma língua porque é uma forma de comunicação não falada, e sendo assim, se enquadra na definição de “língua” assumida pelo Decreto e pela Convenção. Talvez por isto, em 2010 a World Federation of the Deaf envia uma carta ao Comitê de Direito das Pessoas com Desabilidades insistindo no fato de que, no caso dos surdos, as línguas de sinais tinham função comunicativa importante entre os surdos e entre eles e a sociedade, mas enfatizaram o estatuto linguístico das línguas de sinais em relação às outras formas de comunicação. Como decorrência do estatuto linguístico das línguas de sinais, não apenas a educação deveria ter como língua de instrução as línguas de sinais, mas os surdos deveriam ter acesso a todos os documentos e informações oficiais ou veiculados para o público em língua de sinais. Infelizmente essa carta me foi oferecida por uma pessoa surda. Entretanto, seus termos podem ser lidos no site *Human Rights – questions and answers* (United Nations, s.d.). Ver pergunta nº 3. Último acesso em: 10 de março de 2012. Essa indistinção entre “língua”, “linguagem” e “comunicação” cria uma séria contradição no interior do Decreto e Convenção (artigos 9, 21, 24 e 30 que reconhece a identidade linguística e cultural das pessoas surdas). Uma análise das contradições presentes nos documentos a respeito do que seja “língua” e seus efeitos sobre como pode ser entendido os direitos que garantem aos surdos não é o objetivo deste estudo, mas, esperamos possa estimular outros autores a realizá-la. Ai sim far-se-ia importante a escolha de um autor, o próprio Bakhtin, para uma análise enunciativa-discursiva da Convenção, dos Decretos aqui discutidos e da Lei 10.436/2002. Um outro artigo a ser escrito.

que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (Bakhtin, 1992, p. 108).

No caso das pessoas surdas brasileiras, o despertar da consciência – da noção e sentido de “eu/mim” –, ocorre de modo similar às crianças ouvintes, se a elas for franqueada, desde a infância, a língua de sinais, dado que *a língua oral deve lhe ser ensinada*, é fruto de treino, persistência e uma entrada no mundo simbólico dirigido por especialistas da audição e da voz. Bakhtin (1992), já no final 1929-1930, insistia no fato de que não se transmite ou se ensina uma língua materna. Por isso, o fato de a língua dos pais ouvintes das crianças surdas, em geral, não coincidir com a de seus filhos ouvintes cria uma situação inusitada, em termos linguísticos, de difícil compreensão em uma sociedade em que a criança simboliza a perpetuação narcísica dos pais (que pai/mãe não gostaria que a criança não parecesse com ele/ela, ao menos “um pouco”?) e visa também à “igualdade linguística”. Para evitar uma polêmica desnecessária, neste momento, será considerada a Libras como língua primeira e preferencial para o desenvolvimento da subjetividade das pessoas surdas. Essa língua primeira só pode fazer parte e dar vida à criança surda, se ela estiver imersa no fluxo de enunciações em Libras. A escola e as associações são, em geral, os espaços em que se espera a imersão da pessoa surda em sua língua primeira. Por esse motivo, são tão importantes as escolas de educação bilíngue para as crianças surdas, pois constituem o lugar privilegiado para que a criança surda tenha um desenvolvimento linguístico (isto quer dizer também cognitivo e afetivo) similar ao das crianças ouvintes.

Sobre a importância de se levar em conta o fato de que não se ensina ou se treina ou se transmite uma língua, porque ao sujeito é necessário estar imerso no fluxo de enunciações concretas, reais e significativas, Rancière (2005) apresenta a história de Joseph Jacotot, que, exilado na Holanda e sem falar holandês, se viu na necessidade de fazer o francês ser conhecido pelos alunos holandeses que vieram assistir às suas aulas. Jacotot sabia que havia a necessidade de haver uma *coisa comum* entre ele e seus alunos. Elegeu a edição bilíngue (holandês/francês) do livro *Telêmaco*, e solicitou aos alunos, *amparado por um intérprete*, que aprendessem o texto em francês, fazendo-o se colocar em relação com a tradução em holandês, a primeira língua de seus alunos. A experiência foi positiva e permitiu a Jacotot a realizar as seguintes considerações:

[...] as palavras que a criança aprende melhor, aquelas em cujo sentido ela penetra mais facilmente, de que se apropria melhor para seu próprio uso, *são as que aprende sem mestre explicador; antes de qualquer mestre explicador*. [...] Fala-se a eles, e fala-se em torno deles. Eles escutam e retêm, imitam e repetem, erram

e se corrigem, acertam por acaso e recomeçam por método, e, em idade muito tenra para que os explicadores possam realizar sua instrução, são capazes, quase todos – qualquer que seja seu sexo, condição social e cor de pele – de compreender e de falar a língua de seus pais (Rancière, 2005, p. 22).

Se há uma coincidência entre os dois autores – Bakhtin e Rancière – é que a língua não pode ser ensinada, não no sentido pragmático do termo, a não ser no caso de línguas estrangeiras, em que, já imerso no mundo linguístico, encontra uma língua pronta para ser entendida a partir de sua língua primeira.

Movimento nacional de resistência e luta para a educação de surdos: avanço ou retorno? O caso ilustrativo de São Paulo – município e estado

Na Convenção de Nova York, as línguas de sinais são postas na mesma categoria de “linguagens simples”, do braille, dos meios de voz digitalizada. Portanto, a língua é restrita à sua função instrumental e comunicativa. Essa concepção gera uma compreensão distorcida da situação das pessoas surdas comparativamente a outros sujeitos que assumem a expressão “pessoas com deficiência”, e acaba por criar distensões entre os ativistas com outras “deficiências” (deficientes físicos, intelectuais, com transtornos globais de desenvolvimento, entre outros, que, mesmo com acessibilidade, não poderão reverter um quadro visível e restritivo em seu próprio corpo). Ao contrário, no caso da pessoa surda, se a ela for franqueada a escolaridade bilíngue, não há uma deficiência a ser superada, mas uma deficiência que deixou de ser produzida por restrições ou impedimento de imersão da pessoa surda na língua de sinais, desde a primeira infância. Com isso, não se quer dizer que as pessoas surdas não tenham o direito a adquirir a língua oral, mas sim que sua aquisição demandará ensino/treinamento e intervenção clínica em espaço outro que não o educacional. O direito de aquisição da língua oral é garantido, vale lembrar, pelo Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005), pelo Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009) e pelo Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011a).

Além disso, o modo como “língua” é “definida” no texto da Convenção de Nova York *produz, como efeito discursivo, que uma visão de senso comum seja mantida* – ou seja – a ideia de que a Libras é uma língua “mais fácil” que as outras, de mais fácil aprendizagem e um meio de comunicação cujo domínio pode ser alcançado por cursos aligeirados de 80, 90, 120 horas ou menos. Daí a divulgação de cursos de Libras, em especial na internet, e a realização de cursos aligeirados em vários estados por iniciativa de instituições privadas e públicas. Não só em São Paulo, mas vamos tomá-lo para exemplificar o que estamos afirmando.

O Estado de São Paulo resolveu a “questão” dos “direitos linguísticos igualitários” dos surdos na escola,

em relação aos estudantes ouvintes, editando a Resolução SE nº 38, de 19 de junho de 2009 (São Paulo, 2009). Por ela, o Estado de São Paulo:

- cria a figura do “docente interlocutor” de Libras, para garantir: *a acessibilidade* à informação, o acesso às atividades e aos conteúdos curriculares, a comunicação interativa professor/aluno surdo, no desenvolvimento das aulas de alunos surdos *que não se comuniquem oralmente*.

Uma nota se faz necessária: se o Estado de São Paulo cria a figura do “docente interlocutor” para “mediar” a relação professor ouvinte – aluno surdo em sala de aula, qual seria – se ainda haveria – espaço e função do intérprete de língua de sinais educacional (ILSE)?

Outro aspecto a ser considerado é que o “docente interlocutor” se torna um *instrumento* de acessibilidade à informação, como se a aprendizagem se reduzisse à transmissão de conhecimentos de um cérebro adulto para um cérebro infantil, ou jovem, a partir da garantia de recursos comunicativos entre eles. Essa visão tem com base a ideia behaviorista de aprendizagem, perspectiva muito criticada e superada por pesquisadores e linguistas voltados à compreensão do que seja “ensinar”, “aprender” e “saber” (dentre eles, Behares e Corsaro, 2005).

- Estabelece o perfil profissional do “docente interlocutor”. Os editais de contratação desse profissional, pelas escolas públicas de São Paulo, determinam que o “docente interlocutor” deve

[...] possuir licenciatura plena para atuação nas séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ou de curso médio com habilitação em Magistério para atuação nas séries iniciais do Ensino Fundamental e apresentar, pelo menos um dos seguintes títulos: diploma ou certificado de curso de graduação ou de pós-graduação em Letras-Libras, certificado de proficiência em Libras, expedido pelo Ministério da Educação, certificado de conclusão de curso de Libras de, no mínimo, 120 horas [realizado em instituição credenciada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo]; ter habilitação ou especialização em Deficiência Auditiva/Audiocomunicação com carga horária de Libras (São Paulo, 2009, Artigo 2º, § 2º).

Observa-se que não há especificação do número mínimo de horas da “carga horária” de Libras, no caso

de o candidato possuir “habilitação ou especialização em deficiência auditiva/audiocomunicação”. A escola pública estadual paulista pode contratar desde um pós-graduado em Letras-Libras, cujo curso no Brasil se funda na compreensão do surdo como minoria linguística, até um graduado com habilitação em “Deficiência Auditiva”, cuja formação se fundamentou na concepção clínica do estudante surdo. Em outras palavras: as políticas linguísticas adotadas nas escolas públicas estaduais paulistas permitem que o estudante surdo tenha, em um ano, um professor interlocutor fluente em Libras que o considere sujeito pertencente a uma comunidade linguística distinta daquela dos ouvintes; e, no ano seguinte, um professor interlocutor que enfatize, valendo-se da Libras como instrumento facilitador, a sua oralização ou o desenvolvimento de sua habilidade de audiocomunicação. Não há exigência, ainda, de que esse docente tenha ensino superior (curso de licenciatura se for atuar nos anos finais do ensino fundamental ou médio, ou pedagogia se for docente das séries iniciais), o que torna mais difícil sustentar o direito de que alunos surdos e ouvintes terão condições igualitárias de aprendizagem na escola – os surdos poderão ter mediadores sem graduação; aos ouvintes serão garantidos educadores, pelo menos, com nível superior.

Diante da Resolução SE nº 38/2009 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (São Paulo, 2009) cabe, ironicamente, a mesma crítica feita pelo Conselho Estadual de Educação/SP (CEE, 2008) – Parecer nº 119/2008 – ao Decreto nº 5.626/2005.⁶ Faremos, abaixo, a paráfrase, substituindo onde se lê, no parecer acima citado, “Decreto nº 5.626/2005”, por “Governo do Estado de São Paulo”. Portanto, será realizada a mesma crítica feita pelo CEE/SP ao Decreto nº 5.626/2005 à Resolução SE nº 38/2009.

O Governo do Estado de São Paulo, aparentemente sem se aperceber da posição contraditória que assume em relação à manifestação expressa pelo CEE (2008), estabelece que professores sem nível superior, com 120 horas de conhecimento de Libras sejam “docentes interlocutores”. Portanto, vale repetir, toma uma decisão – a de permitir que professores sem nível superior assumam a docência nas escolas públicas no Estado – que critica de modo acerbo ao previsto no Decreto 5.626/2005, qual seja:

⁶ Em 2006, o Centro Universitário de Franca solicitou, à Câmara de Educação Superior do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, parecer sobre a obrigatoriedade do oferecimento da disciplina Língua Brasileira de Sinais em seus cursos de formação de professores – Português e Matemática – com opções de carga horária. O parecer submetido ao Conselho Estadual considerou ilegal a aplicação do Decreto 5626/2005 pelas instituições de cursos de formação de professores no ensino superior no Estado de São Paulo. Em certo ponto do parecer, há uma crítica aos artigos 5 e 6 do Decreto 5626/2005, no seguinte termos:

Note-se que a imposição de maneira ilegal de condutas, chega mesmo ao cúmulo de permitir “disciplina obrigatória” [referindo-se à Libras] seja ministrada por instrutores (artigo 5º e 6º do Decreto [...]) na contramão de todos os esforços empreendidos na última década, a década da educação para formação de professores em nível superior, de resto, como manda a LDB e o Plano Nacional de Educação. No Sistema Educacional Paulista, professores são e devem a continuar a ser formados em nível superior, jamais retrocedendo a status quo anterior, de professores leigos ou sem formação superior (CEE, 2008, Seção 1, 118(62), p.20, 03/04/2008).

[...] na contramão de todos os esforços empreendidos na última década, a Década da Educação, para a formação de professores em nível superior, de resto, como manda a LDB e o Plano Nacional de Educação. No Sistema Estadual Paulista, professores são e devem continuar a ser formados em nível superior, jamais retrocedendo a status quo anterior, de professores leigos ou sem formação superior. (São Paulo, 2008, Seção 1, 118(62), p. 20).

Neste ponto, concordamos com os termos do Parecer CEE nº. 119/2008 em relação à adequada qualificação do docente: houve mesmo um retrocesso, no Estado de São Paulo, com a promulgação da Resolução SE nº 38/2009.

Do ponto de vista das políticas públicas, a Nota Técnica nº 5/2011/MEC/SECADI/GAB (Brasil, 2011b) – que norteia o funcionamento das classes de atendimento especializado (AEEs) – não confronta o texto da Convenção de Nova York, pois, na Convenção, está claro que todas as ações públicas, para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, devem ser concretizadas, *desde que não acarretem ônus abusivo, desproporcional ou indevido ao sistema público*. O Estado brasileiro poderia entender que manter escolas bilíngues para surdos seja um investimento desproporcional quanto ao custeio de classes de atendimento especializado no contraturno do atendimento educacional regular (dupla matrícula).

Contrária a essa possível interpretação pelo governo brasileiro, a IDA, num recente informe intitulado *O Direito à Educação – capacitando a sociedade para incluir e se beneficiar das habilidades das pessoas com deficiências*, realizada entre 4 a 18 de julho de 2011, deixa claro que a oferta da Educação Bilíngue é um dever do Estado, conforme artigo 24º da Convenção de Nova York (e no artigo 24º do Decreto nº 6.949/2009).

(3) Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

(b) *Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;*

(c) *Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdocegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.*

(4) A fim de contribuir para o exercício desse direito, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas para *empregar professores, inclusive professores com deficiência, habilitados para o ensino da língua de sinais e/ou do braille, e para capacitar profissionais e equipes atuantes em todos os níveis de ensino*. Essa capacitação incorporará a conscientização da deficiência e a utilização de modos, meios e formatos apropriados de comunicação aumentativa e alternativa, e técnicas e materiais pedagógicos, como apoios para pessoas com deficiência (ONU, 2007; Brasil, 2009, grifos nossos).

Para a IDA, igualmente, a garantia da educação bilíngue para surdos não deve ser compreendida como

“adaptação”, mas como forma legítima de educação, a qual não pode ser confundida com *educação especial*, ainda que, em alguns países, por organização dos serviços públicos, ocorra no sistema de educação especial.

Para os estudantes surdos, *elas [as escolas bilíngues] não se constituem em “instituições de educação especial”, mesmo que existam dentro do sistema de educação especial. As escolas deveriam permitir e facilitar o uso da língua de sinais, além de utilizar uma abordagem bilíngue e orientada para as necessidades dos alunos* (IDA in FENEIS, 2011a, p. 15).

É importante mencionar que, quando pensamos em estudantes surdos e suas necessidades, precisamos considerar que a língua de sinais é a língua materna e primeira língua para uma pessoa surda. *A educação na língua de sinais e a língua de sinais como matéria escolar, portanto, não são adaptações por si, mas formam uma parte normal da educação*. As crianças ouvintes precisam ser educadas em suas línguas maternas e precisam estudar tal língua, e fazer isso não significa adaptar o ensino aos alunos (IDA in FENEIS, 2011a, p. 27, grifos nossos).

A IDA, finalmente, reitera que as conquistas das pessoas disabled, já oficializadas pelos Estados partícipes da Organização das Nações Unidas anteriormente à Convenção, devem ser mantidas, dado que a Convenção não deve ser tomada como um marco zero para as ações dos Estados, em relação às pessoas disabled (IDA in FENEIS, 2011a). No caso dos surdos, deve ser mantido, por exemplo, o que determina o artigo 22 do Decreto nº 5.626/2005:

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Brasil, 2005).

A flexibilização da expressão “adaptação razoável”, pelo Estado brasileiro, no caso dos surdos, oferecendo as classes de atendimento especializado (AEEs) no contraturno do ensino regular, como se fossem equiparáveis à “educação bilíngue”, pode reeditar a lógica das classes especiais das décadas de 70 a 90 do século passado. Naquelas/essas salas, vários estudantes disabled eram/são mantidos disabled deliberadamente – independentemente de suas singularidades – sendo mescladas necessidades muito diferentes de condições de aprendizagem para a garantia da igualdade de direitos, como se todas as pessoas disabled requeressem as mesmas condições de ensino, os mesmos professores e demandas de acessibilidade. Abaixo consta o recorte de um fragmento da carta-denúncia escrita pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS (2011a) contra a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SEDCAI/ MEC):

Em documento intitulado *Manual de Orientação: programa de implantação das salas de recursos multifuncionais* (2010), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (então Secretaria de Educação Especial) do Ministério da Educação descreve assim as “atividades próprias do AEE”: *Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa*

para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa – CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular (Brasil, 2009, p. 8, grifos nossos).

Essa orientação técnica, feita em documento oficial do Ministério, para uso das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, é importante, pois revela que *a Libras deixa na prática de ser um direito acadêmico principal e passa a ser objeto de um atendimento educacional especializado complementar de contraturno*; [...] Em outras palavras, *o aprendizado da e na língua materna do surdo se torna complementar em sua instrução, objeto de um atendimento educacional no contraturno; e a Língua Portuguesa, por lei sua segunda língua, se impõe como primeira língua, língua de instrução e objeto de estudo específico no turno principal e no contraturno*. (FENEIS, 2011a, p. 29, grifos no original).

Contrárias à prática de implantação das salas multifuncionais, somos da posição que, para os surdos sinalizantes, as classes de AEEs precisam ser da responsabilidade de educadores bilíngues Libras-Português; a Libras deve ser a língua de instrução curricular e o português a segunda língua conforme está no Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005). Desta forma, não seria mais um AEE, mas uma escola, ou classe, de educação bilíngue. Na mesma linha de raciocínio, não poderia ser multifuncional, pois que a Libras é primeira língua de surdos e não de cegos, nem tampouco de sobreviventes dos serviços psiquiátricos, dos alunos com alta habilidade etc. A interpretação dos termos da Convenção ao equiparar o AEE com “educação bilíngue” é um erro teórico grave no campo da linguística; pois que “educação bilíngue” é educação regular e, portanto, quem está em uma escola bilíngue não pode ser obrigado a frequentar duas escolas – esta obrigação acaba com a isonomia de direitos entre estudantes brasileiros.

A flexibilização dos termos da Convenção – no item “adaptações razoáveis” –, no que se refere à acessibilidade, pode levar a outras medidas descabidas por estados e municípios, como aconteceu, por exemplo, em São José do Rio Preto. Nessa cidade, o prefeito Valdomiro Lopes, fez aprovar, recentemente, o Projeto de Lei 221/2011 (São José do Rio Preto, 2011) por meio do qual reduz à garantia de acessibilidade para estabelecimentos comerciais apenas aqueles que não obtiveram o “habite-se” antes da Lei Municipal nº 10.660/2007:

Art. 1º – A lei nº 10.660, de 07 de julho de 2.010, passa a vigorar acrescida do artigo 26-A, com a seguinte redação:

Art. 26 – A – Para os imóveis que já possuem “habite-se” expedidos pela Municipalidade em data anterior a da vigência desta Lei e que não disponham de soluções técnicas e físicas para se adequarem às disposições, poderá o Secretário Municipal de Obras, com base em laudo técnico elaborado por profissional habilitado e parecer do corpo técnico da Prefeitura Municipal que ateste a impossibilidade técnica de adequação, dispensar o imóvel de atender as exigências desta Lei sem perder de vista os princípios consagrados nela.”

Art. 2º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação (São José do Rio Preto, 2011).

Esta ação isolada pode desencadear outras como o não rigor na contratação de intérpretes de língua de sinais por “docentes interlocutores” sem graduação ou fluência em Libras, das escolas bilíngues substituídas por salas de recurso em contraturno etc.

Em suma, as práticas de inclusão entendidas como ajuntamento de pessoas em um mesmo lugar têm como aliadas a formação precária de educadores em todos os níveis, bem como uma política de contratação, pelo Estado, que não exige atualmente formação em nível superior (São Paulo, 2009). De fato, para atuar nas AEEs há a necessidade de o docente ter apenas 360 horas de curso de especialização em Educação Especial em cursos credenciados pelo Ministério da Educação. Nesses cursos, uma ou todas as “deficiências” podem ser objetos curriculares. Todavia, segundo o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, os futuros docentes terão como exigência a apresentação de certificados de cursos de especialização em Educação Especial de 600 horas, porém na mesma lógica dos cursos do MEC (CEE, 2009, nº 94). Tal política de formação de educadores mantém a noção de “deficiência” no caso do estudante surdo, o que reitera o que vimos afirmando até aqui em relação às ambiguidades na forma de compreensão da língua de sinais e da condição linguística singular dos alunos surdos. Talvez, por este motivo, cursos de formação de pedagogos bilíngues Libras-Português ainda não foram considerados pelo Conselho Nacional de Educação. Segundo esse Conselho, as últimas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia foram editadas em maio de 2006, após a promulgação do Decreto nº 5.626/2005 (CNE, 2006, nº 1). Nelas, nada está prevista para a formação de pedagogos bilíngues para atuarem com surdos, com as comunidades indígenas ou remanescentes de quilombos. A lógica implícita é que os cursos de pedagogia formam educadores apenas para atuarem em situações “comuns” entendidas como aquelas em que a língua materna dos estudantes e de instrução, pela escola, é o português. Para situações diferenciadas (no campo das deficiências ou da educação indígena), a formação deve ser buscada pelo próprio educador na modalidade de “Educação Continuada”.

Posições de distintas instâncias governamentais desalinhadas epistemologicamente entre si permitem toda “sorte” de ações, inclusive aquelas traduzidas em práticas que elevam a taxa de evasão de estudantes surdos. Um dos apoios oferecidos pelo Estado tem sido a concessão de bolsas de auxílio para quem tem filhos deficientes, para quem está abaixo do nível da pobreza, para os desempregados etc. É a política assistencialista dos sistemas de concessões sociais – “melhor pagar para não ver”.

Ressalta-se que, apesar desse quadro, medidas dignas de nota ocorrem, como a da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, que, em 11 de novembro de 2011, pelo Decreto nº 52.785/2011, criou as Escolas

Municipais de Educação Bilingue para Surdos – as EMEBS. O Decreto 52.785/2011 (São Paulo, 2011a) se apoia no Decreto nº 51.778 de 14/09/2010 (São Paulo, 2011b), que ratifica os temas da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No Decreto nº 52.785 de 10 de novembro de 2011, lê-se:

Art. 3º - A escola oferecerá a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e a língua portuguesa como segunda língua, na perspectiva da educação bilingue.

§ 1º - No modelo bilingue, a LIBRAS será considerada como língua de comunicação e de instrução e entendida como componente curricular que possibilite aos surdos o acesso ao conhecimento, a ampliação do uso social da língua nos diferentes contextos e a reflexão sobre o funcionamento da língua e da linguagem em seus diferentes usos.

§ 2º - A língua portuguesa, como segunda língua, deverá contemplar o ensino da modalidade escrita, considerada como fonte necessária para que o aluno surdo possa construir seu conhecimento, para uso complementar e para a aprendizagem das demais áreas de conhecimento.

Art. 4º - A organização curricular deverá contemplar os Componentes Curriculares da Base Nacional Comum e, na Parte Diversificada, o Componente Curricular - LIBRAS.

Outra medida importante foi a criação da Central de Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais – Libras e Guias Intérpretes para surdocegos, no âmbito do município de São Paulo. *Lei Municipal N. 14.441 de 20 de junho de 2007.*

Se o município de São Paulo se coloca em vanguarda, no que tange à educação de surdos, a FENEIS reitera sua preocupação com a evasão dos alunos surdos. A Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS, 2011a) apresenta os seguintes dados comprobatórios (Tabela 1) e faz a análise desses dados logo abaixo:

Segundo a FENEIS (2011a), entre 2005 e 2008,

[...] houve uma *diminuição de 13.496 matrículas de alunos surdos em classes e escolas específicas*, em que gozavam do direito legal constitucional ao ensino na língua de sinais, além do convívio com outros falantes da mesma língua. Em outras palavras, *o número dos alunos surdos que mantiveram seu direito à língua de sinais como língua de convívio escolar e língua de instrução passou para pouco acima da metade entre 2005 e 2008*. Essa grave diminuição dos que gozam desse *direito constitucional fundamental* não pode nem mesmo ser justificada sob a desculpa de que aumentou a inclusão educacional de crianças e jovens surdos. Após um aumento de 19.281 matrículas entre 2004 e 2005, houve entre 2005 e 2008 *uma queda de 15.216 matrículas de alunos surdos na educação básica como um todo*. Tomadas as duas modalidades de ensino: *classes e escolas específicas e regulares* houve *uma queda de 46.668 para 32.765 matrículas*.

A conclusão a que pelas evidências somos forçados a chegar, com base nesses dados oficiais, é que quando são negados os direitos linguísticos de crianças e jovens surdos, retirando-lhes classes e escolas que se constituem condição de aquisição e desenvolvimento de sua língua, também lhes são retirados, tão-simplesmente, o acesso ao sistema de educação geral, acesso este que a *Convenção de Nova York* busca proteger e garantir. Na base desse grave prejuízo educacional, e o explicando em suas causas, encontramos a alienação linguística dessas

crianças e jovens, que, ao serem arrancados de ambientes linguísticos que são favoráveis ao seu convívio social, ao desenvolvimento de sua aquisição linguística e, em consequência, ao seu aprendizado, terminam por abandonar as escolas lusófonas. Assim, algo tão ou mais grave que o abandono escolar ocorre. A política de fechamento das escolas e classes específicas, que teriam a Libras como língua de instrução, significa também um grave prejuízo à “identidade linguística da comunidade surda”, bem como um atentado à determinação constitucional mais geral de “que sua [da pessoa surda] identidade cultural e linguística específica seja reconhecida e apoiada, incluindo as línguas de sinais e a cultura surda”, conforme ordena explícita e inequivocamente a *Convenção de Nova York*. Em outras palavras, em claro confronto com a legislação constitucional (Constituição Federal e *Convenção*) e ordinária (Lei 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005), a política de fechamento de classes e escolas que têm a Libras como primeira língua e língua de instrução é um grave atentado aos direitos linguísticos dos surdos (FENEIS, 2011a, p. 21-22).

A estratégia governamental, de entender os termos da Convenção de Nova York na lógica do modelo inclusivista tradicional, acabou se espelhando na proposta do Plano Nacional de Educação (PNE) para o próximo decênio (2011 a 2020). A meta 4 do referido Plano não traz impasse ao Estado, mas solidifica a lógica da fixação dos surdos no campo controlado e *sedentário* da deficiência. No PNE, a língua se reduz a um instrumento de acessibilidade, transparente ao significado e reduzida a um meio automático de comunicação entre grupos usuários de línguas distintas. Daí porque se leem, no PNE, as medidas a serem destinadas para os surdos:

4.4) Manter e aprofundar *programa nacional de acessibilidade nas escolas públicas para adequação arquitetônica, oferta de transporte acessível, disponibilização de material didático acessível e recursos de tecnologia assistiva, e oferta da educação bilingue* em língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

4.5) Fomentar a educação inclusiva, promovendo a articulação entre o ensino regular e o *atendimento educacional especializado complementar ofertado em salas de recursos multifuncionais* da própria escola ou em instituições especializadas. (Brasil, 2010, PNE 2011-2020, em tramitação no Congresso Nacional, grifos nossos).

A “educação bilingue”, tal como fixada pelo MEC, será garantida preferencialmente, como já se frisou neste texto, nas escolas inclusivas, pelo *Programa de Atendimento Educacional Especializado* (AEE) complementar à educação regular, ofertado, em contraturno, em salas de recursos multifuncionais, que, de acordo com a política municipal ou estadual de cada Estado parte da federação, poderão ou não ser específicas para surdos.

A FENEIS (2011b) se manifesta contrária ao AEE, por compreender que vai na contramão das conquistas obtidas, pelo movimento surdo, na promulgação da Lei nº 10.436/2002 (Brasil, 2002) e de sua regulamentação, o Decreto nº 5.626/2005 (Brasil, 2005). A seguir, são recordadas duas considerações fortes, realizadas pela FENEIS, em documento enviado contra os AEEs. A citação será

Tabela 1. Matrículas de estudantes surdos em classes e escolas específicas e em classes comuns entre 2004-2008.
Table 1. Enrollment of deaf students in special and normal classrooms between 2004-2008.

Alunos surdos	2004	2005	2006	2007	2008
Classes e escolas específicas	17.179	28.293	26.750	15.964	14.797
Classes comuns	10.208	18.375	21.231	16.320	17.968
Total de classes e escolas específicas e classes comuns	27.387	46.668	47.981	32.284	32.765

Fonte: Tabela elaborada pela FENEIS, com base nos dados do INEP/MEC dos anos de 2004 a 2008.

longa, porque, em primeiro lugar, concordamos com o que nela está e, em segundo, porque o documento-fonte não é de acesso fácil à maioria dos leitores que não estão acompanhando o atual debate, no interior do movimento social surdo.

(2) Em contraposição a essa última legislação citada [Decreto 5.626/2005], a Política de Educação Especial do MEC vem secundarizando a Libras, desconsiderando-a como língua natural dos surdos e como primeira língua de instrução, colocando crianças que ainda não adquiriram a língua de sinais em salas de aula cuja língua de instrução, convivência social e produção cultural é a língua portuguesa. Desse modo, *relega a Libras a um aprendizado complementar ou suplementar*, mas não principal, como a legislação ordena. Isso acontece por meio dos chamados Atendimentos Educacionais Especializados – AEEs, uma manobra política e jurídica que interpreta arbitrariamente uma expressão similar que aparece sem iniciais maiúsculas na Constituição. Nesses chamados AEEs, prevê-se que as crianças e os jovens surdos tenham, apenas **no contraturno**, durante algumas horas por semana, o aprendizado de sua língua natural. Sabe-se que, na maioria das escolas, o ensino de libras ainda não é contemplado. Pode um ser humano ter acesso à sua língua natural como experiência apenas complementar ou suplementar? Pode usufruir de sua língua natural apenas durante algumas horas semanais? Poderia um surdo adquirir a Libras fora de um ambiente linguístico natural? O AEE, da forma como está concebido, jamais será um ambiente linguístico natural. Mesmo quando normatiza o atendimento educacional especializado (sem maiúsculas!), o Decreto [5.626/2005] diz que os órgãos federais devem garantir, *obrigatoriamente*, desde a educação infantil, o ensino de Libras como primeira língua e a língua portuguesa, em sua modalidade escrita, como segunda língua (cf. art. 14, §§ I e II). Logo, a escolarização de surdos deve ser garantida com a instrução em “língua de sinais e de” língua de sinais, sua língua natural, numa proposta bilíngue que priorize o uso e aquisição da língua de sinais em ambiente linguístico natural, o qual pode ser criado em classe ou escola bilíngue de e para surdos. Nada disso acontece, conforme confessa a própria Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, em sua Nota Técnica nº 5 (Brasil, 2011b), pois diz claramente que a Língua Portuguesa e a Libras (nessa ordem e sem especificar qual a modalidade do português) são as línguas de instrução para as pessoas surdas. (3) Quando cita o Decreto 5.626/2005, a Nota Técnica nº 5 refere-se apenas aos importantes incisos I e II do art. 22, “esquecendo” o § 1º, que define explicitamente as classes e escolas bilíngues como “aquelas em que Libras e a *modalidade escrita* do português são línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo processo educativo”. Esse proposital “esquecimento” é

outra manobra da Nota, visando a nomear “bilíngue” a qualquer classe ou escola onde duas línguas estão presentes, sem atentar à importante definição legal de que a Libras é primeira língua de instrução dos surdos e que o português deve estar presente, na escola, *em sua modalidade escrita*. Prova dessa falsificação do texto legal é a seguinte afirmação: “De acordo com este Decreto [5.626/2005], a educação bilíngue para estudantes com surdez caracteriza-se pelo ensino ministrado por meio da Língua Portuguesa e da Libras [sic], devendo ser disponibilizados os serviços de tradutor/intérprete e o ensino da Libras para os estudantes”. Ora, o Decreto diz claramente que são a Libras e o Português escrito as línguas de instrução, respectivamente, como primeira e segunda língua, por professores bilíngues, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o mesmo devendo ocorrer nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação Profissional (Art. 22, incisos I e II). Nessas últimas etapas de formação, o Decreto prevê também a *possibilidade* do ensino aos surdos em “escolas comuns do ensino regular [...] com a presença de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa”, mas *nesse último caso, por definição legal, não se trata de educação bilíngue*, a qual, repetimos, é definida explicitamente como aquela “em que Libras e a modalidade escrita do português são línguas de instrução”. A presença de intérpretes/tradutores de Português/Libras não define uma educação bilíngue para surdos, muito menos quando a oferta se detém a “serviços” de tradutores intérpretes de Libras/Língua Portuguesa, reiterando a referência textual na Nota.

Na verdade, a atual Política de Educação Especial do MEC busca reintroduzir abertamente o oralismo, rasgando as conquistas políticas e legais dos surdos (FENEIS, 2011b, p. 2-4, grifos no original).

Considerações finais

Para os surdos, como para 650 milhões de pessoas “(a)normais” no mundo, disability torna-se uma palavra de ordem, marca também daqueles que superaram o constrangimento moral e social, tornaram-se ativistas e lutam por relações humanas éticas entre os seres humanos, independentemente de qualquer traço identificatório no corpo. Nesse sentido, as convenções, leis, declarações sobre direitos humanos revelam uma dupla face: constituem táticas do Estado em assimilar o discurso das pessoas disabled para fazê-lo envergar na lógica do racismo de Estado, que é eugênico em natureza; como, também, são efeitos das lutas articuladas de federações mundiais e nacionais das pessoas disabled, consideradas pela ONU.

Essa é a grande possibilidade dos tempos atuais: o discurso dos Direitos Humanos pode cumprir uma função importante de esgarçar o poder que se exerce, a partir do controle máximo da vida. Quanto mais se dissemina esse discurso, quanto mais se fala e se escreve sobre o tema, mais os direitos humanos se afirmam enquanto verdade histórica até os pontos mais ínfimos da sociedade. É essa verdade que se potencializa cada vez mais, que pode ter efeitos específicos de resistência ao próprio biopoder. Não se trata aqui de necessidade histórica. Trata-se apenas de uma possibilidade a ser construída, no contexto histórico atual (Both, 2009, p. 160).

A Convenção bem como as recentes leis e decretos sobre a educação de surdos, tema principal deste trabalho, não é, assim, nem avanço nem um retorno ao mesmo – é um campo vivo de lutas entre uma certa forma de regulamentação de Estado pela ação do biopoder – e uma ativa movimentação daqueles que querem criar fissuras nessa lógica e, quiçá, rompê-la.

As autoras esperam que as discussões aqui iniciadas possam animar colegas a adensá-las, se opor a elas, a tomar outros eixos de análise e de objeto de estudo que não aqueles recortados aqui; as autoras foram motivadas por uma necessária opção por um tema instigante e atual, arcando com os limites que essa escolha trouxe consigo.

Referências

- AUSTIN, J.L. 1975. *How to do Things With Words. The William James Lectures delivered at Harvard University in 1955*. 2ª ed., Cambridge, Harvard University Press, 192 p.
- BAKHTIN, M. 1992. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, HUCITEC, 203 p.
- BEHARES, L.E.; CORSARO, S.C. (org.). 2005. *Enseñanza del Saber – Saber de la Enseñanza*. Montevideo, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 159 p.
- BOTH, V. 2009. *Biopoder e direitos humanos: estudos a partir de Michel Foucault*. Passo Fundo, IFIBE, 169 p.
- BRASIL. 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 30/11/2011.
- BRASIL. 2002. Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/CCIVIL/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 18/04/2006.
- BRASIL. 2004. Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc45.htm. Acesso em: 30/11/2011.
- BRASIL. 2005. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 18/04/2006.
- BRASIL. 2009. Decreto nº 6.949 de 26 de agosto de 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22/08/2011.
- BRASIL. 2010. Projeto de lei nº 8.035 – Plano Nacional de Educação 2010-2020. Disponível em: http://www.pne.ufpr.br/wp-content/uploads/2011/05/marcia-abreu-e-marcos-cordioli-caderno-cecplano-nacional-de-educac3a7c3a3o-pne-2011_2020.pdf. Acesso em: 15/11/2011.
- BRASIL. 2011a. Decreto N. 7.611 de 17 de novembro de 2011. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 30/11/2011.
- BRASIL. 2011b. Implementação da Educação Bilingue Nota Técnica nº 05/2011 – MEC/SECADI/GAB. Disponível em: <http://inclusaoja.com.br/2011/06/02/implementacao-da-educacao-bilingue-nota-tecnica-052011-%E2%80%93mecsecadigab/>. Acesso em: 13/09/2011.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (CEE/SP). 2009. Deliberação CEE nº 94/2009. Disponível em: <http://www.bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.php?l=14658>. Acesso em: 15/11/2011.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). 2006. Resolução CNE/CP nº 1, de 16/05/2006. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 15/03/2012.
- CROWTER, J. 1998. *Oxford Advanced Dictionary*. 5ª ed., Oxford, Oxford University Press, 1796 p.
- EREVELLES, N. 2006. Deconstructing difference; doing Disability Studies in multicultural educational context. In: S. DANFORTH; S. GABEL (org.), *Vital questions facing Disability Studies in Education*. New York, Peter Lang Publishing, vol. 2, p. 363-387. (Série Disability Studies in Education).
- FENEIS. 2011a. Carta-denúncia dos surdos falantes da língua brasileira de sinais (LIBRAS) ao Ministério Público Federal sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva imposta à educação de surdos pela Secretaria de Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=m4j8OQhpxgA>. Acesso em: 15/11/2011.
- FENEIS. 2011b. Nota de esclarecimento da FENEIS sobre a Educação Bilingue para Surdos (em resposta à nota técnica N.5/2011/MEC/SECADI/GABI). Brasília. Disponível em: <http://xa.yimg.com/kq/groups/2996564/1315564196/name/Nota+de+esclarecimento+da+Feneis+sobre+a+educa%C3%A7%C3%A3o+bil%C3%ADngue+para+surdos+%28Em+resposta+%C3%A0+Nota+t%C3%A9cnica+N%C2%BA+5-2011-MEC-SECADI-G>. Acesso em: 13/09/2011.
- FOUCAULT, M. 2000. *Em defesa da sociedade*. São Paulo, Martins Fontes, 382 p.
- FOUCAULT, M. 2008. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo, Martins Fontes, 2008, 474 p.
- INTERNATIONAL DISABILITY ALLIANCE (IDA). [s.d.]. Disponível em: <http://www.internationaldisabilityalliance.org/>. Acesso em: 23/11/2011.
- ONU. 2007. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Acesso em: 23/08/2011.
- SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. 2011. PL Nº 221 de 2011 aprovado na 40ª Sessão Ordinária da Câmara Municipal de São José do Rio Preto, SP, em 08/11/2011. Disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=21536>. Acesso em: 23/11/2011.
- SÃO PAULO. 2008. Parecer nº. 119/2008. Diário Oficial do Estado de São Paulo, Poder Executivo, Seção I, 118(62)-19, 03/04/2008. Disponível em: http://www.impressaooficial.com.br/PortalIO/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2008/executivo%2520secao%2520i/abril/03/pag_0019_97UFCPIA4MDSVeB2G3K6MTUODDA.pdf&pagina=19&data=03/04/2008&caderno=Executivo%20I&paginaordenacao=10019. Acesso em: 15/03/2012.
- SÃO PAULO. 2009. Resolução SE nº 38 de 19 de junho de 2009. Disponível em: http://siaue.unet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/38_09.HTM?Time=9/10/2011%206:41:24%20AM. Acesso em: 13/09/2011.

- SÃO PAULO. 2011a. Decreto Nº 52.785. Diário Oficial do Município de São Paulo de 11/11/2011, nº 212, p. 1. Disponível em: <http://servidoresjt.wordpress.com/2011/11/11/decreto-n%C2%BA-52-785-de-10-de-novembro-de-2011/>. Acesso em: 15/03/2012.
- SÃO PAULO. 2011b. Decreto Nº 51.778. nº 172 – Diário Oficial do Município de 15/09/2010, p. 1. Disponível em: <http://www.mp.sp.gov.br/portal/pageportal/Educacao/Legislacao/Municipal/Decreto%2051778-2010.pdf>. Acesso em: 29/11/2011.
- RANCIÈRE, J. 2005. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2ª ed., Belo Horizonte, Autêntica, 192 p.
- SAUSSURE, F. 1993-1995. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo, Cultrix, 331 p.
- SOUZA, R.M.; GALLO, S. 2002. Porque matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a exclusão do outro. *Educação e Sociedade*, 79:39-64.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300004>
- UNITED NATIONS. [s.d]. Human Rights – questions and answers. Disponível em: <http://www.un.org/Pubs/CyberSchoolBus/human-rights/qna/alston2.asp>. Acesso em: 10/02/2012.

Submissão: 15/12/2011

Aceite: 13/03/2012

Regina Maria Souza

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Av. Bertrand Russell, 801
Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
13083-865, Campinas, SP, Brasil

Eliza Marcia de Oliveira Lippe

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
Av. Bertrand Russell, 801
Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
13083-865, Campinas, SP, Brasil