

Fagner Carniel

**A INVENÇÃO (PEDAGÓGICA) DA SURDEZ:
SOBRE A GESTÃO ESTATAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutor em Sociologia Política.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Elizabeth Farias da Silva.

Florianópolis
2013

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Carniel, Fagner

A INVENÇÃO (PEDAGÓGICA) DA SURDEZ : SOBRE A GESTÃO
ESTATAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO
XXI / Fagner Carniel ; orientadora, Elizabeth Farias da
Silva - Florianópolis, SC, 2013.
273 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Sociologia Política.

Inclui referências

1. Sociologia Política. 2. Surdez. 3. Educação Inclusiva.
4. Gestão Educacional. I. Silva, Elizabeth Farias da. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Sociologia Política. III. Título.



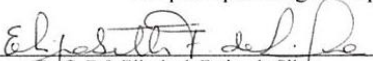
Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política

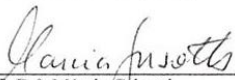
Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Campus Universitário - Trindade
Caixa Postal 476
Cep: 88040-900 - Florianópolis - SC - Brasil
E-mail: ppgsp@cfh.ufsc.br

“A INVENÇÃO (PEDAGÓGICA) DA SURDEZ: SOBRE A GESTÃO ESTATAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PRIMEIRA DÉCADA DO SÉCULO XXI”.

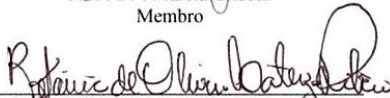
Fagner Carniel

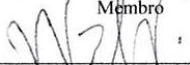
Esta tese foi julgada e aprovada em sua forma final pela Orientadora e pelos demais membros da Banca Examinadora, composta pelos seguintes professores:

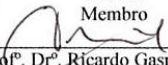

Prof.^a. Dr.^a. Elizabeth Farias da Silva
Orientadora


Prof.^a. Dr.^a. Márcia Grisotti
Membro


Prof.^a. Dr.^a. Antonella Maria Impreatriz Tassinari
Membro


Prof.^a. Dr.^a. Betânia de Oliveira Lateza
Ribeiro
Membro


Prof.^a. Dr.^a. Walter Lúcio de Alencar Praxedes
Membro


Prof.^a. Dr.^a. Ricardo Gaspar Müller
Coordenador

FLORIANÓPOLIS (SANTA CATARINA), JUNHO DE 2013.

Dedico este trabalho aos professores e professoras da rede pública de ensino que conheci durante a pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos últimos anos tive a sorte de contar com o auxílio e apoio de inúmeras pessoas amigas que contribuíram decisivamente para a realização desta pesquisa. Seus rostos e nomes sempre se multiplicam quando paro para pensar em tudo o que ocorreu até aqui. Infelizmente o rodeio da distância já não permite que eu lhes demonstre devidamente minha gratidão. Ao menos ainda posso mencionar algumas dessas pessoas nesta página.

Gostaria de ressaltar a profunda dívida que tenho com Flávia, pelo entusiasmo e cuidado com que me introduziu no universo da surdez. Agradeço também a Lídia, por suas ótimas aulas de língua de sinais. Quero registrar o apreço que guardo pelo pessoal que conheci na Secretaria de Estado da Educação do Paraná entre os anos de 2009 e 2011. Aos colegas Bernardo, Keila, Juliano e Samara, que me acolheram no Departamento de Educação Básica e ensinaram a lidar e a rir dos percalços da burocracia pública. Às longas conversas com Heloír e Odair sobre os rumos educação de pessoas surdas no estado. À generosidade de Josefa, Liz, Marta, Rosane, Sueli e Vera em me apresentar a organização da Área da Surdez. Devo muito a cada uma dessas pessoas, sem as quais este trabalho seria impensável, impossível para mim.

É difícil fazer justiça a todos os interlocutores e interlocutoras que participaram de modos tão diferentes desta pesquisa. Amigos, amigas, colegas de estudo e trabalho que me apoiaram intelectual e pessoalmente nesse período. Realmente não poderia ter realizado nada disso sem a contribuição de tantas pessoas. Entretanto, devo destacar a atenção especial que Adriane, Aline, Bruno, César e Lennita me concederam comentando e corrigindo meus textos; assim como a colaboração da professora Elizabeth, sobretudo pela sensibilidade e tranquilidade com que me ofereceu sua orientação.

Finalmente, não poderia deixar de me referir à paciência e à compreensão familiar. Ao meu pai, Paulo, minha mãe, Marta, e minha avó, Nelly, que entenderam minhas ausências e sempre expressaram seu afeto e incentivo nesse período tão rico e conturbado. A minha companheira, Carolina, que escutou e suportou todas as minhas dúvidas, angústias e inquietações e, com muito carinho, sempre me deu forças para seguir adiante.

Muito obrigado!

Pensar o mundo é torná-lo inteligível, graças a uma actividade simbólica que tem o seu terreno de eleição no uso apropriado da língua. O mundo desvenda-se através da linguagem que o nomeia. O pensamento é uma matéria de palavra cuja função é relatar os acontecimentos que assinalam constantemente o fio da existência ou das coisas em que ela se enreda. Fora da linguagem é impensável ou, pelo menos, inacessível, fechado dentro do indivíduo, que não dispõe dos meios para o poder formular ou transmitir aos outros. O pensamento procura num fundo inesgotável de imagens, ultrapassa inegavelmente a linguagem, mas, para se exprimir, tem de voltar a ela. As palavras desenham o significado do mundo, formam uma grelha que permite a sua compreensão, a sua apreensão, um utensílio para o tornar comunicável, mesmo se a sua influência for limitada, por vezes desajeitada, porque o mundo está em constante movimento e recusa, pela sua complexidade, e o seu claro-escuro, qualquer tentativa de fixar conceitos unívocos.

David Le Breton.
Do Silêncio, 1994.

RESUMO

Esta tese aborda o contemporâneo movimento de inclusão educacional da surdez, entre os anos de 2003 a 2011, a partir da análise de seus usos e efeitos num setor intermediário da burocracia brasileira, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Para isso, um investimento etnográfico de aproximadamente dois anos (2009 a 2011) foi realizado junto ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional dessa Secretaria. O objetivo era compreender como as práticas que historicamente regulamentaram a população surda sob a tutela de concepções clínico-terapêuticas puderam se modificar com a emergência de discursos em defesa do potencial político e pedagógico da “língua de sinais”. Desse modo, o objeto desta investigação não se refere às vivências e experiências das pessoas surdas em fase de escolarização, mas ao projeto institucional que pretendeu inseri-las nas escolas públicas regulares por intermédio da fabricação de uma categoria pedagógica relativamente estável, homogênea e passível de inclusão. Portanto, este estudo é uma tentativa de apresentar um campo regional de disputas em torno das palavras autorizadas e das interpretações dominantes que estão impondo sentidos práticos às atuais políticas de significação da surdez no interior da “nova” gramática inclusiva adotada pelo Estado.

Palavras-chave: Surdez; Educação Inclusiva; Gestão Educacional.

ABSTRACT

This thesis addresses the contemporary movement of deaf educational inclusion, between the years 2003 to 2011, from the analysis of their uses and effects on an intermediary sector of the Brazilian bureaucracy, the Paraná State Board of Education. For this, an ethnographic investment of about two years (2009 to 2011) was conducted at the Department of Special Education and Educational Inclusion of this institution. The goal was to understand how the practices that historically regulated the deaf population under the tutelage of clinical and therapeutic concepts could be modified with the emergence of speeches in defense of the political and pedagogical potential of the “sign language”. Thus, the object of this investigation does not relate to the familiarities and experiences of deaf people in the process of schooling, but the institutional project that intended to enter them in regular schools through the fabrication of a pedagogical category relatively stable, homogeneous and amenable to inclusion. Therefore, this study is an attempt to present a field of regional disputes around the words allowance and the dominant interpretations that are imposing practical senses to the current policies of deaf within the meaning of the “new” inclusive grammar adopted by the State.

Keywords: Deafness; Inclusive Education; Educational Management.

SUMÁRIO

1 Um convite para (des)conhecer o “Outro”	17
2 A conversão. Notas de um aprendiz da língua de sinais.....	25
3 Relatos de uma história gloriosa	61
4 Um prédio e várias memórias	97
5 A organização (multicultural) da educação inclusiva no Paraná.	131
6 A fabricação do “Outro incluído”.	157
7 Modos de ver a gestão da surdez no Paraná	199
8 Por fim, seria possível impensar a gestão educacional da surdez? ..	235
Referências:.....	251
Anexos:	271

1 Um convite para (des)conhecer o “Outro”. A modo de apresentação.

(...) o que se fabrica é o que vai do possível ao real (...) o que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro.

María Zambrano.

Prólogo à Filosofia y Poesia, 1993.

Caro leitor, cara leitora. Em suas mãos seguem alguns escritos sobre a educação de pessoas surdas no Paraná com o desejo de que vocês também pensem no modo como esses indivíduos têm sido vistos, concebidos e representados pelos contemporâneos sistemas de ensino – outros e outras cuja alteridade parece se definir através da própria distância ou diferença que mantém em relação à educação básica. São narrativas abertas, incertas, preenchidas com relatos um tanto quanto descontínuos e fragmentados que foram sendo transcritos, em português visível, com toda subjetividade que lhes pertence, a partir da observação das práticas de profissionais que cultivam o ensino escolar, nutrem-se dele e se esforçam para melhorá-lo. Tudo está no papel a mando de minha consciência, sem que se tenha contado uma única e coesa história dos recentes processos de inclusão desse grupo social; ao contrário, são capítulos fielmente infiéis ao que pude constatar como professor, técnico pedagógico de uma Secretaria de Estado da Educação, pesquisador, amigo e confidente de muitos daqueles e daquelas que aqui lhes apresento. Por isso, não esperem uma ordem explicadora com grandes generalizações sobre o sentido hegemônico de seu agenciamento estatal ou mesmo lições de emancipação política e intelectual para a população surda. O objetivo não é sobrescrever ainda mais essas experiências; não ao modo de qualquer genealogia que indique no passado a origem de seu “inevitável” devir – para interpretar o que se passou deveríamos contar com palavras que estão por nascer. A intenção aqui é tão somente livrar esta análise das atuais políticas de inclusão educacional da surdez de certas construções discursivas que fabricam o “sujeito surdo” à revelia da heterogeneidade de maneiras pelas quais essa categoria pedagógica poderia ser vivenciada e confiá-la a vocês. Espero que possam reconsiderá-la a partir de suas trajetórias, do que sabem e não sabem das pessoas surdas. Assim, talvez, será possível percorrer caminhos distintos, outros modos de se aproximar dessas existências

provavelmente muito diferentes das suas. Um movimento que pode contribuir para abrir a educação, nossa educação, a uma presença que perturba a forma como temos reconhecido e inventado o “Outro” e a nós mesmos, pois coloca em xeque a própria estrutura binária (e oposicional) que vem conformando as relações constitutivas da identidade e da diferença nas redes escolares do país.

Este foi um desafio formidável. Afinal, a retórica educacional de nossos dias apresenta um discurso enganadoramente harmônico no que se refere às suas ações; a incansável e incessante renovação das palavras que empregamos para descrevê-las não revela facilmente suas perturbações. Nas duas últimas décadas migramos da integração à inclusão, da educação especial à regular. Deixamos para trás a imagem das pessoas “anormais” de que nos falou Michel Foucault (2001) para nomear cada um dos grupos excluídos dos projetos (eurocêtricos) de “modernização”. Porém, parece cada vez mais pertinente perguntar: quem são esses outros e outras de que tanto se ocupa a educação? Suas identidades “flutuam” por entre as mesas e escritórios das instituições de ensino até se fixarem num ou noutro documento oficial. Ao menos essa é a sensação que se tem quando pensamos o Estado “de cima”: são identidades educacionais construídas como inovações por intermédio da atuação da burocracia pública – funcionários e funcionárias responsáveis pela produção daquilo que no campo dos estudos culturais denomina-se de “políticas de identidade”. O conteúdo desses projetos identitários, contudo, é necessariamente instável, pois o significado dos estereótipos por eles criados não advém unicamente de sua forma, mas, sobretudo, dos usos sociais que deles se desprendem “por baixo”. Ocorre que esse olhar “de cima” e “de baixo”, o que está “dentro” e o que está “fora” das normas jurídicas que orientam o trabalho nesse ramo da educação especial, são apenas refrações de um mesmo compromisso cultural compartilhado pelos diferentes atores e atrizes que as praticam enquanto projetos “conscientemente planejados” – empregando um termo de Karina Kuschnir (2001). Poderíamos deduzir, então, que o que separa a surdez da audição, bem como a deficiência da normalidade, a inclusão da exclusão, não é exatamente o modelo educacional por meio do qual determinada identidade cultural nos é apresentada, mas a utilização efetiva de tal retórica “oficial” na regulação moral de nossas relações cotidianas. Embora as ideologias estatais frequentemente dividam a realidade social em pares maniqueístas, seduzindo (ou coagindo) as pessoas a adotarem certas categorias, seu uso tático ou estratégico é sempre incerto – o binarismo, como já observou Michael Herzfeld (2005, p. 32), pertence ao próprio código que o processa, “não descreve

o mundo social heterogêneo e em mudança no qual as pessoas o usam apesar de tudo para estabelecer as suas próprias reivindicações de poder e distinção”. Nesse sentido, o ponto de partida colocado a esta pesquisa é o de investigar a organização estatal da educação de pessoas surdas além das fachadas unânimes do controle institucional, explorando as possibilidades e os limites de suas dissidências criativas frente aos paradoxos da representação (igualdade e diferença) no contexto excludente das práticas e discursos de inclusão na educação nacional. Ampliando, desse modo, os limites do que tradicionalmente se entende por Estado e reconhecendo, como argumenta Begoña Aretxaga (2003), que enquanto “sujeito social” ele também ultrapassa os domínios formais de suas instituições.

Com isso, não quero sugerir que o exame da surdez, ou do modo como esta categoria social está sendo agenciada pelas políticas educacionais, possa constituir um enquadramento teórico capaz de elucidar os incontáveis descompassos e impasses presentes na educação brasileira; antes, refere-se à investigação de uma emergência que ousadamente oferece “pistas” modestas para que possamos entrever alguns dos efeitos sociais, culturais, políticos e pedagógicos produzidos pelos contemporâneos processos de democratização do acesso e permanência daqueles e daquelas que integram o espectro da “diversidade” na escola básica. Isso porque as atuais proposições acionadas pela “década da educação” – expressão criada para acalorar o ideário político e intelectual instituído pelo “Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2001b) – reintroduziram nesse setor da administração pública um conjunto de conceitos e perspectivas que foram gestadas ao longo da segunda metade do século XX para configurar o que se convencionou chamar de uma “escola para todos”. No bojo desse processo, a (re)classificação (ou invenção) da surdez como “minoridade linguística” vulnerável e desprovida de meios de asseverar sua escolarização representa, tal qual defendem as versões dominantes dos estudos surdos, uma “reviravolta discursiva” no campo da educação especial; ou seja, o deslocamento das tradicionais concepções clínicas e terapêuticas, que fizeram do espaço escolar um local de medicalização e reforma da deficiência auditiva, para o reconhecimento, em meados da década de 1990, da língua de sinais e de seu potencial pedagógico na educação de pessoas surdas. Esse parece ser o corolário do largo movimento, por vezes contraditório e homogeneizador, de “celebração” dos direitos humanos por parte das redes transnacionais de especialistas – “comunidades epistêmicas”, como propõe Peter Haas (1992) – que vêm ativando grupos locais e

governos nacionais na defesa de sistemas de ensinos inclusivos; visando efetivar, assim, as prerrogativas de “plena participação” social dos contingentes de indivíduos “com deficiência” – noção recentemente “normalizada” por meio da “Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2006). Entretanto, a intenção de ultrapassar a formalidade do discurso administrativo, jurídico e político do Estado brasileiro no que diz respeito à inclusão da surdez no ensino regular nos exigirá “descer” ao nível do local e “abrir” o pensamento estatal à multiplicidade de ações e representações sociais que têm um poder performático inaudito de significar as políticas públicas.

Nesse caso, a opção pelo estudo de um setor intermediário do sistema nacional de ensino – a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – advém da oportunidade de acessar, no cotidiano de seus funcionários e funcionárias, diferentes redes de produção de sentidos e significados que reinterpretem as normas e políticas oficiais para adequá-las aos contextos regionais de aplicação e implementação. Um acesso facilitado por minha entrada nesse espaço através do trabalho tensionado entre as funções de técnico pedagógico e pesquisador. Tal imersão etnográfica na “intimidade” da burocracia pública, cuja textura é atravessada por múltiplas e conflitantes interações sociais, permitiu transpor a imagem dominante da racionalidade moderna para perceber a centralidade das sociabilidades e sensibilidades na (re)organização de um imaginário inclusivo acerca da surdez. Assim, no curso desta investigação, procurei deslocar visões “essencialistas” (consideradas *a priori*) sobre as relações políticas, levando em conta, como adverte Mariza Peirano (1998), a “suposição básica de que a categoria política é sempre etnográfica”. Isso não quer dizer que o aspecto oficial não possa constituir um objeto legítimo e necessário de análise social e política; contudo, a privacidade que ele mascara pode nos revelar mais do que “meras anedotas” – conforme Howard Becker (1993), a observação participante tem o mérito de abordar as pessoas “enredadas em relações sociais que são importantes para elas”, permitindo alcançar o “ponto de vista nativo” dos próprios atores e atrizes que compõe o Estado. Trata-se de compreender o que leva as pessoas a agir e como elas se relacionam com os efeitos simbólicos de sua atuação; perguntando, desse modo, pelos motivos que as fazem utilizar ou reformular os discursos normativos em suas atividades profissionais e pessoais – e também a maneira como tais ações constituem tanto a ideia abstrata de “interesse público” quanto a retórica política das identidades educacionais. Particularmente, interessa capturar os usos da forma cultural dominante que justificam ou legitimam variadas práticas e relações sociais de

regulamentação da surdez. Para isso, nos diversos capítulos desta tese, percorreremos os contextos políticos e organizacionais dessa Secretaria, concentrando nossa atenção no *locus* privilegiado de atendimento e intervenção sobre a educação de pessoas surdas: o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Isso porque é no trabalho fragmentado, e por vezes contraditório, desse Departamento que são ditados (e inventados) os rumos da modalidade no estado – um projeto que, paulatinamente, foi modificando a educação de pessoas surdas para reinventá-la no interior de a uma perspectiva mais ou menos estável de inclusão educacional.

Invenção! De fato, essa parece ser a palavra precisa para indicar o lugar simbólico ocupado pela surdez na trama discursiva da educação paranaense; ou melhor, para nomear o processo pelo qual as representações dominantes sobre as pessoas surdas têm transitado do paradigma da deficiência (do corpo deficiente) para outro regime de verdade que as apresenta como uma novidade cultural, linguística e identitária dos projetos nacionais e regionais da educação inclusiva. Não é a surdez em si mesma, mas a perspectiva institucional de sua inclusão que insere determinado contingente populacional no interior desta categoria pedagógica; ou seja, é a condição de “ser incluído” que está fazendo dessas pessoas mais do que temas e objetos de atenção pública, criaturas apropriadas por nossas “humanitárias consciências “democráticas”. Inventamos os outros e outras de nossas “normalidades” sem nos darmos conta de que o “Outro” não é um tópico – como afirma Carlos Skliar (2005), precisamos nos livrar desse aparente e persistente “reificação” das diferenças se quisermos ultrapassar tal dispositivo de significação. Nesse sentido, este trabalho não pretende assinalar como uma “ilusão” foi nascer no contexto da educação inclusiva; pelo contrário, trata-se de reconhecer que a inexistência de um substantivo auto-evidente, natural ou ontológico para descrever as pessoas surdas não significa que elas deixem de se inscrever no universo social através de certo conjunto de ações e regulamentações estatais que visam sua inteligibilidade educacional. Ao reconhecer tal caráter “ficcional” – mas nem por isso menos “real” – da surdez, podemos colocar em pauta o modo como essa alteridade está sendo prática e discursivamente pensada, manipulada e (re)definida no interior de políticas públicas, programas curriculares, propostas pedagógicas e modelos de ensino. Ao compreendermos os mecanismos dessa invenção talvez seja possível reinventá-la, não a partir daquilo que julgamos saber, não como queremos que ela seja, mas como ela é praticada pelas pessoas, distante de nossa sapiência. Talvez assim

possamos deixar de olhá-la como olhamos, de nomeá-la, classificá-la e instituí-la como fazemos; talvez assim possamos deixar de continuar sendo da maneira como temos sido, para nos colocar à disposição do “Outro” e de nós mesmos enquanto outros ou outras. Isso não significa desconhecer o fato de que as pessoas surdas atravessam inúmeros e conflitivos processos de invisibilização social, de inferiorização cultural, de estigmatização em suas escolas (especiais). Creio que apenas percebendo os movimentos que tematizaram e continuam tematizando essas pessoas através da (re)invenção ouvinte de suas marcas identitárias estaremos habilitados a duvidar da hospitalidade – “hostil”, nos termos de Jaques Derrida (2003) – das promessas políticas e educacionais que hoje advogam por sua plena inclusão.

Portanto, proponho testarmos a ideia de que agenciar a surdez em políticas públicas voltadas ao egresso dessa categoria social no ensino regular, mais do que reorganizar os significados da escolarização de um grupo social, parece ter a ver com a produção de alteridades educáveis, toleráveis e passíveis de inclusão. É disso que tratam os capítulos que aqui serão apresentados: discutir as possibilidades e impossibilidades de narrar a surdez sem encobrir sua diferença – essa inefável relação entre identidades e narrativas, entre sujeitos e as linguagens empregadas para representá-los. Desse modo, nos afastaremos de uma interpretação metódica da situação das pessoas surdas em fase de escolarização ou mesmo qualquer tipo de sistematização teórica das línguas, culturas e projetos identitários partilhados por esse “povo”. Ao invés disso, iremos embarcar em aventuras (auto)biográficas – serão experiências, e não verdades, que darão sentido ao texto. A ideia será percebê-las como acontecimentos que, sem nos deixar passar pelo crivo de nossa herança intelectual, irrompem a investigação empurrando-nos para a desconstrução de termos, conceitos e perspectivas oriundas de um sistema de pensamento dominante. Essa exigência imposta pelo próprio campo de pesquisa, antes mesmo de configurar um método etnográfico, parece-me anunciar determinada emergência ética, política e epistemológica que destrói certas respostas (pré)estabelecidas e nos obriga a pensar sobre nossas impossibilidades, sobre nosso desconhecimento a respeito de tudo aquilo que envolve a surdez – como argumenta Jacques Derrida (1999, p. 176), “esse não-conhecimento é condição necessária para que alguma coisa aconteça, para que seja assumida uma responsabilidade, para que uma decisão seja tomada”. Assim, cada ocorrência, cada evento ou episódio descrito aqui foi vivenciado intelectual e profissionalmente ao curso desta pesquisa, entre os anos de 2007 e 2011. Primeiro em um colégio para pessoas surdas em

Curitiba. Depois em sua mantenedora, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Uma história que se cruzou com muitas outras, produzindo diferentes olhares acerca das transformações no modo como os sistemas de ensino se relacionam, ou deveriam se relacionar, com a escolarização das pessoas surdas. Posições dispersas, práticas discretas, mas interessadas em (re)significar o lugar ocupado pela educação especial na narrativa mestra da educação “em geral”. Tal experiência realmente contagiou minha percepção de como a surdez figura hoje nas redes escolares; por isso tenho tentado deixar de lado os “vícios” da coesão etnográfica para textualizá-las em diversos escritos – como observa James Clifford (2008), a imagem sempre aberta da escrita tem o potencial de oferecer uma visão do texto acadêmico que desloca sua autoridade para que possamos percebê-lo como um campo de tensões internas e externas.

Depois desta apresentação virão seis capítulos dedicados à aparição do “sujeito surdo” e da “língua de sinais” como objetos de atenção escolar e intervenção estatal; quiçá sete, se assim considerarmos a reflexão final acerca dos significados recentes do binômio inclusão/exclusão na gestão da Área da Surdez. São escritos que aspiram se afastar dos modelos universalistas ou generalizantes do discurso sociológico “moderno” para dar conta da complexidade enunciada pelas histórias locais de pessoas que praticam e gerenciam a inclusão da população surda no ensino regular do Paraná. Trajetórias imprescindíveis à realização desta investigação, mas cuja identidade eu procurei resguardar. Para isso, além de alterar seus nomes, procurei “fundir” suas declarações em relatos que, nesse momento, provavelmente já são mais meus do que de quem os informou, pois a ficção (ou “infidelidade”, como ameniza Jorge Luis Borges, 1926) da narrativa científica parece residir nesse fato que perpassa tanto as atividades tradutórias de mediação quanto as práticas especulativas da interpretação: trata-se de um processo de recriação e readequação que, inevitavelmente, exige certa responsabilidade por parte do autor – o pré-projeto que orientou a condução desta investigação, bem como das entrevistas realizadas com informantes, foi cadastrado no Sistema Nacional de Informações Sobre Ética em Pesquisas com Seres Humanos (Sisnep) e pode ser consultado através do código: 0329.0.093.000-11, que corresponde ao Certificado de Apresentação para Apreciação Ética.

Desse modo, cada capítulo cerca uma questão específica e assume opções políticas, metodológicas, estéticas e éticas – poéticas, como prefere Jorge Larrosa (2000) – que visam responder ao problema mais geral que os perpassa e atribui certa unidade teórico-metodológica

a esta pesquisa: a saber, quais são os efeitos que a inclusão educacional imprime sobre os processos de reconhecimento e representação da diferença surda? Nesse sentido, objetivam, por caminhos diversos, analisar modos regionais de ver, conceber e atuar sobre as condições educacionais, políticas, jurídicas e administrativas de surgimento dessa categoria pedagógica – não ao modo de um exame que se concentre nas origens e continuidades lineares do agenciamento pedagógico da surdez (a curva lógica e lenta da evolução de uma ideia), mas sim por meio da investigação dos significados que os discursos em favor da língua de sinais assumiram na educação paranaense a partir de determinado “estado de forças”. Refiro-me aos contextos intelectuais e organizacionais que possibilitaram tanto a formulação quanto a posterior institucionalização da perspectiva do bilinguismo na educação de pessoas surdas; instituindo uma categoria jurídico-pedagógica que favoreceu a inclusão e conseqüente normalização de um “sujeito coletivo” abstrato e teoricamente indiferente aos seus próprios mecanismos de identificação e opressão. Portanto, este trabalho será uma tentativa de aproximá-los, leitor, leitora, de um campo regional de disputas em torno das palavras autorizadas e das interpretações dominantes que estão impondo sentidos práticos às atuais políticas de inclusão da “comunidade surda” no ensino regular do estado.

Agora lhes entrego o que venho escrevendo como se a memória desse estudo surgisse do fundo do meu corpo – esse é o preço por ter vivenciado ordinariamente tais sucedências.

2 A conversão. Notas de um aprendiz da língua de sinais.

O tio Ernest que vivia com eles, que era completamente surdo e se expressava só por onomatopéias e gestos e pelas cem palavras que dispunha. Mas Ernest, que não pudera trabalhar quando jovem, tinha freqüentado vagamente a escola e aprendido a decifrar as letras. Ia às vezes ao cinema e voltava com resumos espantosos para os que já tinham visto o filme, pois a riqueza de sua imaginação compensava sua ignorância. No mais, esperto e artiloso, uma espécie de inteligência instintiva permitia que se movesse num mundo e no meio de seres que no entanto eram para ele obstinadamente silenciosos. A mesma inteligência permitia-lhe mergulhar todos os dias no jornal, onde decifrava as manchetes, o que lhe dava ao menos algumas luzes sobre os assuntos do mundo.

Albert Camus.

O primeiro homem, 1994.

A sala estava montada. Cadeiras estofadas distribuíam-se em semicírculo diante do projetor desligado. Gira a chave, o professor abre a porta. Os primeiros entram apressadamente com a luz ainda apagada. Aos poucos a simetria rigorosamente planejada vai se quebrando com a tumultuosa presença da turma. A tela de projeção é ajeitada e o equipamento ligado. O foco cuidadosamente regulado projeta o título “Representações da Surdez”. Poucos se interessam. O professor balança os braços em frente à turma num esforço em chamar atenção. Sem retorno, decide utilizar o interruptor. A luz pisca incessantemente e quase todos param; os olhares começam a se organizar. *Bom dia!* – sinaliza o professor. Após apresentar o tema, inicia sua problematização perguntando: *Vocês são surdos ou deficientes?* Um solitário – *Deficiente* – destoa da turma provocando certo constrangimento¹. A perplexidade

¹ Numa turma de quinze ou mais estudantes mesmo um observador ou observadora externa e alheia à língua de sinais brasileira pode perceber sem

dos colegas faz com que todos passem a reivindicar um consenso sobre a questão. Admirado, o professor apenas observa enquanto a discussão esquenta. *Você não fala língua de sinais!? Então você é surdo, não deficiente!* – argumenta uma menina. *Deficiente é aquele que tem algum problema, surdo é alguém normal!* – afirma outro. *Claro que sou deficiente, olha só meu cartão de isenção...* – retruca o garoto apontando para seu o cartão de ônibus pendurado no pescoço. *Isso não importa, o que vale é como você se vê* – diz outro. Que começo de aula! Mesmo um professor inexperiente teria se deliciado com a oportunidade de articular esta discussão com as diferentes representações identitárias que hoje disputam espaço e legitimidade no cotidiano das pessoas surdas. Entretanto, mais do que um pretexto para iniciar uma aula, a pergunta pela identidade destes alunos e alunas evoca um problema que certamente não encontra uma única e definitiva solução – *o que é a surdez afinal?*

O segundo bimestre de 2009 corria para seu fim; atrás dele todo o planejamento semestral seguia atrasado. Já era sexta-feira, quase dez horas de uma manhã. Os cinquenta minutos daquela aula voavam repletos de dissensos e polêmicas. Todos emitiram opiniões a respeito dos distintos modos como o fenômeno da surdez tem sido narrado pela sociedade envolvente. *Cultura surda, deficiência auditiva, minoria linguística, experiência visual, afonia, diferença, incapacidade* – surpreendente seria não se perder entre tantos “jogos de linguagem”².

dificuldade o descompasso entre o sinal “surdo” (configurado na parte superior do campo de enunciação pelo movimento do dedo indicador que se desloca da orelha à boca) e o sinal “deficiente” (realizado na parte lateral do corpo pelo movimento da configuração de mão “d” do centro para baixo).

² A linguagem, por si mesma, sempre será insuficiente para revelar a natureza das coisas ou mesmo das pessoas. Como já observou Ludwig Wittgenstein (1987, aforismos 3.22 e 3.221), não é possível encontrar nenhuma “essência da significação” sem redundar na inefável relação entre os sujeitos e seus nomes – “O nome substitui, na proposição, o objeto. Os objetos, só posso nomeá-los. Sinais substituem-nos. Só posso falar sobre eles, não posso enunciar-los”, o que o leva a concluir que “só posso dizer como uma coisa está, não o que ela é”. O nome representa as pessoas de fora, a proposição as exhibe, a convenção sedimenta toda uma metafísica de propriedades para os sujeitos – uma metafísica de todo absurda. Isso, entretanto, não deve sugerir que a realidade só possa ser acessada através da (re)produção fantasmagórica dos discursos; afinal, se o mundo não tivesse substância, textura, corporalidade, as condições objetivas impossibilitariam a linguagem de traçar qualquer figuração; se vivêssemos em um mundo desprovido de voz, a ideia de surdez, deficiência

Sempre que possível o professor fixava-as no quadro negro. Depois de deixá-lo bem nebuloso, utilizou seu “giz de Ariadne” para guiar rapidamente os alunos e alunas por meio do labirinto de termos e expressões que ele mesmo criou. Assim, poupando tempo, pôde construir dois campos discursivos distintos. De um lado identidades forjadas a partir do primado da voz e da linguagem, do outro a surdez e suas expressões linguísticas e culturais. Ser narrado pela voz dos outros ou contar sua própria história. Essa foi sua lição. A turma parecia ter apreendido a diferença entre autonomia e submissão, entre *ser* e também *não ser*. Seu desfecho, entretanto, escapou pelas arestas do raciocínio binário utilizado pelo professor. O último slide concluía: “A surdez é uma manifestação social, cultural e linguística de uma categoria social marginalizada”. De fato, historicamente estes sujeitos sempre ocuparam o periférico lugar de “Outro” do discurso hegemônico da audição; representados como estranhos e defeituosos, ou simplesmente deficientes, seus modos de acessar o mundo diferem dos habituais porque não escutam. Por isso, suponho, ele imaginou que apenas a construção identitária da surdez poderia oferecer uma existência plena e independente para seus alunos e alunas. Contudo, o esperado (e ilusório) ponto final se perdeu com uma única inquietação – *Professor, isso quer dizer que estamos condenados à nossa surdez? Então, de que me vale ser surda ao invés de deficiente se sempre me percebo em relação aos ouvintes?* Bate o sinal. A turma se levanta apressadamente para o recreio. Sem saber exatamente o que dizer o professor tenta argumentar que se reconhecer como surda seria uma forma de afirmar sua diferença. De mostrar aos “outros” e “outras” (ouvintes) que não são iguais. Mas a menina tinha razão. A força ordenadora dos inúmeros discursos que tematizaram a surdez ao longo do último século apenas pôde classificar as pessoas surdas externamente, as posicionar diante de nosso olhar (e do nosso ouvir) sem jamais ter revelado como são. Foi preciso admitir que aquela menina trouxe uma questão política, social e epistemológica³ para a qual não estava preparado – e talvez ainda não esteja.

auditiva, ou qualquer outra expressão empregada para descrever estas pessoas, talvez simplesmente não fizessem sentido algum. Neste caso, podemos considerar que a simples existência de termos para descrever as pessoas surdas resulta de arranjos ou jogos de linguagem que são postos em ação na presença desses “outros” – não se trata unicamente de lógica, mas sim de sócio-lógica.

³ Como já observou Owen Wrigley (1996, p. 03) ainda no início dos anos oitenta, antes mesmo de ser um problema educacional, a surdez encerra uma questão epistemológica, pois “remete às conexões entre conhecimento e poder”.

É verdade que cada vez mais o pensamento social tem deslocado a questão dos “problemas de identidade” para a percepção das próprias “identidades como problema” – Fernando González Placer (2001, p. 141) apontou isto ao denunciar a construção ao mesmo tempo incluyente e excluyente do “Outro” no discurso ocidental⁴ – o professor estudou um pouco dessa literatura. O que não sabia era como traduzir este embaralhado enunciado para sua turma. Juntou seu material e caminhou até a porta pensando nisso. Ali ficou sem conclusão alguma. Então, lhe ocorreu que eram suas últimas semanas no colégio – logo estaria ocupando outro cargo na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Aquilo surpreendentemente o tranquilizou. Resolveu descer os dois lances de escada que levam à Sala dos Professores. Estava tomada por professoras – eram apenas dois professores, com ele três. Todas as pessoas falavam vorazmente sobre os mais diversos assuntos. No começo esboçou alguns olhares, ensaiou até mesmo um comentário, mas não estava para aquilo. Encontrou um canto para sentar com sua xícara de café e permaneceu por lá sem que ninguém o incomodasse. Daquele lugar era possível enxergar parte do pátio onde os alunos e alunas faziam tudo o que se pode fazer nos intervalos das aulas. De repente sua angústia ficou mais clara. Aquela escola para pessoas surdas, aquelas professoras e professores ouvintes; todas estas identidades opostas, contrapostas, excluyentes. Ninguém se reconhece ouvinte até descobrir que existem pessoas surdas. O mesmo deve ocorrer com aquelas crianças, supôs ironicamente. Sabia que não era assim; nunca tinha

⁴ Segundo Placer (2001, p. 88), tanto a boa consciência humanitária que vitimiza “os outros”, quanto as práticas e discursos que demonizam todos aqueles e aquelas que não são “o mesmo”, operam na construção de nós mesmos como centros iluminados que irradiam racionalidade (e autoridade) diante “dos outros” – situados na periferia de nossas realizações. “Para nós, o Outro só aparece em cena como objeto de ação: reparação, regulação, integração e conhecimento; para o Ocidente e para nós, trata-se antes de tudo de identificá-lo, de fazê-lo visível e enunciable, de registrar, detectar e diagnosticar suas semelhanças e suas diferenças, de calibrar sua integração, suas ameaças, suas bondades e sua periculosidade, de legislar seus direitos e obrigações, de regular seus agrupamentos, seus deslocamentos, entradas e saídas. E se o buscamos, o desejamos e o necessitamos é em boa medida para isso, para – atuando sobre ele – fazê-lo intérprete, testemunho, réu e prova de nossa universalidade, para que encarne, também ele, nosso olhar, para que em suas palavras ressoe nossa voz e nossa linguagem, encobrendo assim, nesta espécie de fria ligação interativa da universalidade, nossa miséria, nossa soberba, nossa arbitrariedade, nossa mortalidade e nossa finitude”.

ouvido falar em um lugar para pessoas surdas que não fosse administrado, organizado, concedido e vigiado por ouvintes⁵. Tanto tempo naquele colégio e só agora compreendia o processo de tematização das pessoas surdas a partir da invenção (ouvinte) da surdez. A educação, o discurso pedagógico, sua disciplina, ele próprio havia contribuído para diariamente (re)inventar a surdez como uma alteridade educável e passível de inclusão⁶.

Consternado, o professor (re)pensa seus planos de aula. Cada prática, conteúdo, frase ou exemplo conquistado com muito suor ao longo de seus quase dois anos na educação de pessoas surdas; agora tudo isso lhe soa como simplificação grosseira, caricatura etnocêntrica de uma alteridade por ele inventada – *Como isso foi acontecer?* Preocupado com o que poderia fazer com as aulas que lhe restavam, abre sua pasta e retira um pequeno caderno de anotações. Começa a folheá-lo. Aos poucos se vê imerso entre esboços de aula, anotações de classe e relatos sobre experiências acumuladas naquele local – um hábito comum a diversos pesquisadores ou pesquisadoras que “flertam” com a etnografia⁷. Cerca de setenta páginas que o fazem viajar no

⁵ Alguns dos movimentos sociais da atualidade são organizados e administrados por pessoas surdas e poderiam ser considerados como espaços relativamente autônomos de expressão. Além deles, ao longo da história também é possível observar diferentes ocasiões em que as pessoas surdas se fizeram presentes independentemente de sua surdez. Um exemplo célebre foi recuperado por Oliver Sacks (2007). Na ilha de Martha’s Vineyard (Massachusetts, EUA) uma surdez hereditária – causada por um gene recessivo posto em ação pela endogamia – vigorou por mais de 250 anos. Segundo este autor, a situação fez com que todos (surdos, surdas ou ouvintes) na comunidade utilizassem a língua de sinais para se comunicar; Sacks observa ainda que, mesmo depois da última pessoa surda ter falecido em 1952, os habitantes da ilha preservaram a língua de sinais – fazendo uso dela nas conversas, piadas e até mesmo em seus sonhos.

⁶ Segundo Carlos Sánchez (1999, p. 35), “el siglo XX ha sido un siglo perdido para los sordos, (...) no han podido recuperar su identidad, ni su dignidad, ni su autonomía; no se han reencontrado ni em lo individual ni como colectivo”; um processo levado a cabo por concepções de educação que, “siempre em manos de los oyentes, há mantenido casi invariablemente um sentido de ‘rehabilitación’, de ofrecer a los educandos la posibilidad de superar su limitación auditiva, para interactuar como oyentes com oyentes, y de esa manera ‘integrarse’ como si fusen oyentes, a la sociedad de los oyentes”.

⁷ As anotações registradas neste caderno nunca foram sistemáticas, nem mesmo obedeceram a um ou outro objetivo rigorosamente definido. Tratou-se, portanto, de um esforço em organizar algumas das experiências vividas durante os anos de 2007 a 2009 para compreender aquele colégio e as próprias relações que

tempo. Suas memórias começam a despencar do caderno como se fossem frutos maduros, prestes a apodrecer. O primeiro evento que se desprende do “grande galho” etnográfico foi seu processo de contratação para atuar no colégio em 2007. O ano letivo havia iniciado há quase dois meses quando ele finalmente conseguiu uma vaga como professor temporário na rede estadual de ensino do Paraná⁸. *São algumas aulas de filosofia e história num colégio para surdos perto daqui. Estão precisando e eu indiquei você* – falou uma conhecida. Péssimo, pensou. *Ao menos é perto de casa* – respondeu delicadamente. *Não se preocupe se você não se adaptar, apenas assuma estas aulas para seu nome constar no sistema e assim que surgir algo aqui eu te chamo* – concluiu ela. Ele agradece e desliga o telefone. Todos aqueles anos cursando ciências sociais para pegar meia dúzia de aulas de filosofia e história, ainda por cima na educação especial – estava arrasado. Não seriam nem vinte horas semanais e o salário era pífio; mesmo assim foi um alívio para quem estava desempregado desde dezembro. Nesta época, o professor pretendia arranjar qualquer emprego de meio período para sobreviver e se dedicar à dissertação de mestrado. Chegou a se perguntar por uma ou duas vezes como seria trabalhar com

estabelecia entre surdez e educação. Portanto, não podemos tomá-lo como um diário de pesquisa, mas como documento(s) ou narrativa(s) que nos permite acessar o universo mais geral (ou mais específico) da educação de pessoas surdas no Paraná. É a partir dele, inclusive, que começaremos a nos aproximar do problema (político, ético e pedagógico) que enalça esta pesquisa.

⁸ A contratação de professores e professoras em regime temporário para suprir as demandas ou lacunas existentes na composição dos quadros docentes que integram a rede pública de ensino do Paraná ocorre através de um Processo Seletivo Simplificado que, atualmente, tem uma validade máxima de dois anos. Realizada em cada Núcleo Regional de Ensino a partir da classificação dos candidatos e candidatas por intermédio da comprovação de títulos e anos acumulados de experiência profissional, trata-se de uma prática política e administrativa que confere flexibilidade e agilidade a Secretaria de Estado da Educação na contratação temporária de docentes sem estabilidade ou garantia legais de fixação de cargo em um estabelecimento de ensino. Submetendo, desse modo, toda uma legião de substitutos e substitutas a precarização de seu (sub)emprego público – uma experiência vivida desde os “lentos” processos de seleção para conseguir algumas aulas após o início dos anos letivos, até mesmo o lugar desvalorizado desta categoria na hierarquia da carreira docente. Entre os diversos estudos sobre o tema, há uma dissertação, defendida por Juliana Regina Basilio (2010), que pode auxiliar a compreender os efeitos políticos e pedagógicos das diferentes “qualificações” no estatuto de professor ou professora do ensino público brasileiro.

pessoas surdas, mas sem grandes preocupações⁹. Realmente não lhe importava, estava ocupado demais com a possibilidade anunciada por sua conhecida ao telefone – *Acho que existe um adicional de 50% no salário para quem trabalha com deficientes*. Sabia que um adicional significaria mais trabalho, mas como não tinha outra opção passou o restante do dia calculando as vantagens daquela renda extra – dois contracheques depois, ele descobriria que este adicional havia sido extinto em 2004¹⁰.

Chegando ao colégio, na manhã seguinte, dirigiu-se à secretaria. Queria conversar com a diretora. Não esperou muito e apareceu uma mulher alta e muito comunicativa que aparentava ter quase cinquenta anos; disse que tinha ouvido falar bem dele e que precisava de um professor para as aulas de filosofia e sociologia desde o começo do ano. Duas turmas com sociologia – ele ficou empolgado com a notícia. Entram na Sala da Direção para acertar os horários. Lá estava a vice-diretora cheia de papéis sobre a mesa. *Você é o novo professor? Seja bem vindo! Já teve algum contato com surdos? Não? É uma experiência gratificante! Deixa eu te ensinar alguns sinais...* Após alguns instantes, o professor fica sabendo que irá iniciar suas aulas na semana seguinte. Pede, então, para dar uma “espiada” nas dependências da instituição; estava curioso para conhecer as entranhas daquele lugar. Os três percorrem o Refeitório, a Sala dos Professores e a Biblioteca no piso térreo; depois partem para o segundo andar, onde se localizam as salas de aula. Andam por um corredor pouco iluminado que dá acesso a todas

⁹ Pode-se dizer com certa segurança que os educadores e educadoras que têm algum conhecimento ou experiência com a surdez são uma raridade entre nós; mesmo aqueles/as que os têm, deve-se a motivos particulares ou a trajetórias acadêmicas e/ou profissionais muito diversas das habituais. Como já observaram Margareth Diniz e Mônica Rahme (2004, p. 111), “no caso das ‘deficiências’ é notório o desconhecimento que se tem em relação ao assunto. Lacunas nos cursos de formação? Ausência dessas pessoas no universo escolar? Certamente, a situação é fruto da fusão dessas duas perguntas, acrescida de outros fatores que fazem com que o cotidiano de uma pessoa com deficiência se torne um cenário estranho e distante para grande parte da população”.

¹⁰ Criado na década de 1980 para atrair docentes de outras áreas da educação para atuar na educação especial, este adicional de 50% no salário vigorou até 23 de dezembro de 2004 (PARANÁ, 2004), quando foi votado o “novo plano de cargos e salários” para os professores e professoras da rede pública de ensino no Paraná. Nesta alteração do plano de carreira, a possibilidade de qualquer adicional na educação especial foi retirada com a justificativa de igualar os salários e unificar a categoria.

as salas – à direita estava a educação básica (fundamental e médio); à esquerda ficavam as salas de vídeo, dança e séries iniciais. O ambiente lhe pareceu estranhamente organizado e silencioso. Ele nunca havia experimentado aquilo em outros colégios; era como entrar em uma clínica médica. Tudo estava perfeitamente no lugar e as poucas funcionárias que avistava pareciam realizar suas atividades com muito zelo. Já podia (e deveria) desconfiar das relações hierárquicas daquele espaço, mesmo assim preferiu abrir um largo e ingênuo sorriso como quem diz: *Vai ser tranquilo!* Bom, ele ainda teria muito tempo para se arrepender disso.

Nesta mesma manhã, quase ao final da visita, outra descoberta. Abrindo uma das portas, não podia precisar qual, a diretora lhe informa que irá apresentar ele para seus futuros colegas. Que vergonha! Tudo acontece como que em câmera lenta. Com uma das mãos a diretora o empurra porta à frente. As nove ou dez professoras que estavam na sala viram os rostos em sua direção – expressões de surpresa e olhares desconfiados o deixam desconcertado. Como uma fera que carrega sua presa, a diretora avisa que ele será o novo professor de filosofia e sociologia do ensino médio. *Seja bem vindo* – responde timidamente uma professora. *Finalmente um filósofo para iluminar a gente!* – diz outra em tom de deboche. *É sociólogo, sociólogo*, pensa ele aborrecido. Aos poucos se acalma e, quando finalmente volta a si, repara na presença de uns poucos alunos e alunas sentados naquele ambiente; ao todo não passavam de dez rostos comportadíssimos – *Seria um conselho de classe?* Teve certeza quando uma professora começou a “gesticular” alguma coisa para o grupo e pôde entender a dinâmica daquela reunião: estavam ali para “receber orientações”. Semanas mais tarde teria entendido que ela estava tentando explicar o acontecimento e apresentá-lo para a turma. Não houve tempo, a diretora chama-o e fecha a porta. Descem as escadas e lhe avisa: *Vou assinar os papéis e você precisa ir ao Núcleo para assinar seu contrato até o final da semana.* O professor responde positivamente dizendo que iria naquele mesmo dia. *Não, não, melhor você ir mais perto do final da semana. As pessoas de lá são um pouco chatas com a gente, mas se você procurar uma amiga minha não haverá problema algum* – ela retruca anotando o nome de sua conhecida em um dos papéis. Pronto, estava empregado. Saiu de lá entusiasmado, já podia até mesmo imaginar suas primeiras aulas. Neste momento ele certamente ainda não sabia onde iria se meter, mas estava prestes a

mergulhar em um universo com mais de trezentas alunas e alunos surdos, todos sinalizadores – uma das maiores comunidades do Paraná¹¹.

Alguns dias depois, quando foi assinar seu contrato como professor temporário, uma dúvida o perseguiu – deveria seguir o processo “normal” e se apresentar no Recursos Humanos ou confiar no aviso da diretora e procurar sua conhecida? Para quem não está acostumado com os bastidores da burocracia pública, qualquer Núcleo Regional da Educação pode parecer um lugar muito confuso; são sempre inúmeras salas, pessoas e papéis circulando para todos os lados e raramente alguém tem tempo para dar informações. O Núcleo responsável por Curitiba, entretanto, é um espaço ainda mais desorientador. Não bastassem as constantes mudanças internas na distribuição de suas salas ou mesmo na configuração das equipes, ainda funcionam outras Secretarias públicas naquele mesmo prédio – todos estes serviços e instituições coexistem independentes, como em um quebra-cabeça de escritórios e pessoas¹². Sem conseguir se localizar, ele apenas lembra ter se apresentado na recepção e descido o primeiro lance de escadas em direção ao Recursos Humanos. Antes que pudesse

¹¹ Considerando que esses alunos e alunas estão em permanente contato com outras pessoas (surdas e ouvintes) que utilizam a língua de sinais, mobilizando uma rede muito mais ampla de relações e sociabilidades, o elevado número de matrículas neste colégio pode indicar um cenário social (e simbólico) significativo para interpretar a educação de pessoas surdas no Estado. Em termos meramente estatísticos o número em si já chama atenção; afinal, o Censo escolar de 2008, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2008), informa um número total de 67.074 alunos e alunas – “surdos”, “deficientes auditivos” e “surdos-cegos” – matriculadas nas escolas públicas e privadas do país, entre os/as quais apenas 5.244 estão matriculados/as no ensino médio. Em termos pedagógicos, como me disseram as funcionárias (técnicas pedagógicas) do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, trata-se de um colégio que abriga tanto “os que não conseguem oralizar” quanto “os que não se enquadram nas salas especiais” de colégios regulares.

¹² Na época, os dois prédios localizados na Rua Inácio Lustosa, próximo ao centro de Curitiba, abrigavam apenas alguns serviços e departamentos da Secretaria de Estado da Justiça e Cidadania, o setor administrativo do Paraná Previdência e o Núcleo Regional de Educação de Curitiba – que ocupava a maior parte do espaço físico dos prédios. A partir de 2010, distribuído apenas no segundo andar, o Núcleo perdeu espaço para o Juizado Especial (cível e criminal) e o programa Telecentros Paranavegar – tais informações foram obtidas com alguns funcionários da segurança e da recepção que trabalham há mais de dez anos nestes prédios públicos.

calcular suas ações já tinha sido atendido. *O que você quer?* – lhe pergunta uma moça. *Vim aqui para assumir algumas aulas como temporário* – responde o professor. *Estes são os papéis assinados pela escola?* – indaga ela. Dali vê suas aulas percorrerem a enorme sala, passando de mão em mão até sumirem numa porta ao fundo. À deriva e cercado por “tubarões”, o professor agarra-se nas informações distribuídas sobre o balcão. Entre notícias sobre concursos de remoção, empréstimos consignados e distribuições de aula, ele encontra uma chamada que prende sua atenção por algum tempo: “Política de inclusão educacional; (...) inclusão é a construção de novas formas de trabalhar cooperativamente a partir das singularidades dos sujeitos” – este enunciado “acolhedor” o faz entender que ocupa uma posição discursiva determinada naquele sistema de ensino. Nesse momento a moça volta sem os papéis; explica que ele precisa conversar com os técnicos responsáveis pela educação de pessoas surdas e irá levá-lo. No caminho o professor tenta argumentar que havia sido instruído para falar com certa pessoa. A moça diz que já não pode fazer mais nada por ele, pois a contratação na educação especial não é responsabilidade exclusiva do Recursos Humanos. Ela abre a porta e o faz entrar. Os dois técnicos pedagógicos já estavam esperando. Assim que se aproxima, um deles o interpela sinalizando e falando ao mesmo tempo – *Olá professor, você é surdo ou ouvinte?*

O mais velho era absolutamente calvo e falava de forma muito serena e apaziguadora; o mais novo usava óculos e se manteve com o semblante sempre muito sério e desconfiado. Os dois formavam uma dupla digna de qualquer filme policial – e aquela sala não devia em nada para um ambiente de interrogatório. Atônitos por ele não ser surdo, por não falar a língua de sinais e por não conhecer o colégio, estes técnicos o bombardearam com perguntas. *Você sabe o que é ser surdo? Você tem alguma ideia de como é trabalhar com eles? Como você vai se comunicar com os alunos? Já te disseram que eles não leem nem lábios? Filosofia e sociologia, que absurdo! Você vai encher eles de textos?* – quase todas sempre finalizadas com um assustador: *Você vai matar aquelas crianças!* Aos poucos o professor consegue explicar sua situação. Afirma estar disposto a aprender com eles, estudar a língua de sinais. *É claro que você vai aprender muito com eles, mas eu fico pensando naquelas crianças. Você vai matar aquelas crianças!* – fala o mais novo. Surpreso, o professor percebe que talvez eles estivessem certos; talvez não estivesse preparado para dar aulas para pessoas surdas; talvez não tivesse sido formado para dar aulas na educação especial; talvez não fosse tão simples aprender a língua de sinais e não

pudesse sequer contar com a leitura labial ou com o auxílio de alguns alunos ou alunas com resíduos de audição, como haviam dito na direção do colégio. Contudo, lhe ocorre uma pergunta: *Sabendo de tudo isso, por que vocês não mandam para lá um professor surdo ou com língua de sinais para ensinar filosofia e sociologia?* Sentado diante deles, escuta calmamente uma longa história de arbitrariedades ocorridas em seu novo colégio; todas elas produzidas pela insensibilidade da diretora para com as pessoas surdas e as políticas do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional¹³. Ao final, respondem que quase não existiam profissionais nesta área e os poucos habilitados não estariam dispostos a lecionar naquela escola. *Por isso, cuidamos justamente da formação docente* – argumenta um deles; um discurso bem difundido entre aqueles e aquelas que planejam e executam as políticas educacionais na atualidade¹⁴. *Então por que não investem em mim e me*

¹³ Em 2003, ano em que Maurício Requião assume a Secretaria de Estado da Educação no Paraná, o antigo Departamento de Educação Especial passou a assumir a perspectiva da educação inclusiva proposta pelo Ministério da Educação – algo que iria se efetivar, em termos organizacionais, apenas a partir de 2006, quando o departamento passa a se chamar Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Até julho de 2008, este departamento contava com uma equipe técnico-pedagógica própria no Núcleo Regional de Educação de Curitiba. Todavia, com a saída do antigo secretário e a chegada da nova representante, ocorreu uma reformulação nas equipes dos Núcleos; os cargos técnicos passaram a responder demandas de todos os departamentos ao mesmo tempo. Os dois técnicos pedagógicos acima mencionados saíram dos núcleos e ocuparam outros cargos – um na direção de um colégio para pessoas surdas em Curitiba e outro na equipe pedagógica da Secretaria.

¹⁴ A formação de docentes é um dos principais eixos de ação/intervenção das políticas públicas na educação especial atual. Desde as orientações expressas na “Conferência Mundial de Educação para Todos” (UNICEF; PENUD, 1990) e na “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais” (UNESCO, 1994), passando pelo material organizado por Mel Ainscow (1994) para a UNESCO, intitulado “Special Needs in the Classroom”, até os recentes projetos empreendidos pelo Setor Educacional do MERCOSUL, é possível perceber a crescente preocupação (política e administrativa) das Secretarias estaduais e municipais por todo o país em formar profissionais aptos a dar “respostas educacionais eficientes que possam dar conta das diferenças sociais, econômicas, geográficas, linguísticas, culturais e individuais existentes nos países da região” (SIQUEIRA, 2003, p. 59). Como informa o próprio “Projeto Educar na Diversidade nos Países do MERCOSUL” (DUK, 2006, p. 09), desenvolvido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação brasileiro, “nas últimas décadas, pudemos testemunhar a universalização da

indicam um curso de formação? – questiona o professor. *Você não está entendendo, nossa prioridade é formar professores surdos. Não estamos aqui para ensinar os ouvintes a dar aulas para surdos, mas para fazer com que os próprios surdos assumam essas aulas* – responde rispidamente o mais novo. *Olha só: se você quiser mesmo ter uma experiência com surdos eu posso te indicar um colégio que trabalha com intérpretes* – informa o mais velho. *E quem vai dar aquelas aulas? Eu já assumi um compromisso com as pessoas do colégio, não posso simplesmente deixar eles na mão* – insiste o professor, crente de que sua contratação tinha ido por água abaixo. O que ele sequer imaginou nesta ocasião foram as diferenças burocráticas e administrativas que separam o “regular” do “especial” na educação. O colégio que estava prestes a trabalhar era cadastrado como de ensino regular e não uma escola especial – o que (em tese) impedia estes técnicos de barrar sua contratação. Por isso, quem sabe, o deixaram sair de lá com seus papéis assinados e um dicionário de língua de sinais, elaborado pela própria Secretaria. O professor ainda teria o final de semana para se preparar – só que agora com a certeza de que não seria “tão fácil” como imaginara.

Sobre a mesa de casa espalha todos os livros e materiais didáticos que dispõe e esforça-se para planejar suas aulas. Muitas fotos, frases curtas e objetivas, conceitos claros e definições diretas – *Isso mesmo, nada de rodeios, sem metáforas*. Todavia, quais imagens poderiam ser utilizadas para apresentar disciplinas tão marcadas pela cultura letrada às suas turmas do ensino médio? Não é difícil imaginar a insegurança – profissionais que lecionam filosofia e sociologia no ensino médio já sentem falta de recursos didáticos confiáveis para legitimar a prática entre ouvintes, quem dirá na educação de pessoas surdas. Após percorrer diversas páginas, seleciona uma charge para ilustrar o caráter reflexivo do pensamento; mais alguns livros e se debruça sobre diversas representações das relações sociais. A partir daí confecciona todo um conjunto (inútil) de termos, frases e definições que deveriam auxiliar suas turmas na compreensão das aulas – a filosofia seria apresentada como um modo (racional) de pensar o próprio pensamento, a sociologia como modo de compreender o social. As aulas estavam prontas, mas a cabeça se enchia de dúvidas. Não tinha a menor ideia de como seria

educação básica na América Latina e a conseqüente expansão das redes públicas de ensino. No novo panorama educacional, a formação docente para inclusão constitui um dos maiores desafios para construir sistemas educacionais inclusivos que constituem o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todo(a)s”.

conviver com pessoas surdas. Tentou lembrar-se de algum texto, alguma conversa, qualquer coisa que pudesse orientá-lo. Não lhe ocorreu nada; a surdez era algo absolutamente “exótico” para ele. Desprovido de outros recursos, o professor contava apenas com sua vazia imaginação especulativa. De significativo julgou haver apenas uma grande diferença pela qual ramificaríamos todas as outras: a linguagem oral. Pessoas destituídas das “virtudes” socializadoras da voz e da audição, ele julgou. Assim, a surdez poderia ser encarada como uma “ausência” e as pessoas surdas como “humanos incompletos”, eternos Kasper Hauser¹⁵. Para amenizar esse “fardo”, sua tarefa deveria ser a de ensinar filosofia e sociologia através da escrita. A partir desse ponto de vista preconceituoso o professor ergueu seu “castelo de areia”. Supôs que as línguas de sinais resultariam desta “incapacidade” em aprender as línguas orais; meras adaptações das línguas faladas que inferiorizariam as capacidades de aprendizado, reflexão e abstração¹⁶. Nessa direção, conclui (precipitadamente) que não se trataria de um simples “problema” físico, mas dos efeitos cognitivo desta “limitação” – esta deveria ser a profunda “deficiência” de seus futuros alunos e alunas. Contudo, antes que o final de semana chegasse ao fim, uma possibilidade contrária desmoronou seu confortável argumento, algo que os técnicos que conhecera no núcleo haviam mencionado: e se a língua de sinais não fosse tão limitada como ele pensava? E se fosse possível atribuir efetivo estatuto linguístico a ela? E se fosse possível reconhecer as pessoas surdas como sujeitos de linguagem? Nesse caso, qual seria seu papel como professor naquela instituição?

Vem o primeiro dia de trabalho no colégio. Teria apenas o segundo horário, mas decide chegar mais cedo. Cumprimenta as funcionárias na entrada e sobe as escadas. Encontra onde sentar e

¹⁵ O recente reconhecimento (político e acadêmico) do estatuto linguístico das línguas de sinais parece ainda não ter sido capaz de livrar seus usuários e usuárias do estigma de inferioridade que historicamente as retratou como meras mímicas gestuais das línguas orais. Esse não é um fato incomum, afinal, como lembra Michel Foucault (1970, pp. 10-11), “aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode ocorrer que sua palavra seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância”.

¹⁶ Como ressaltou William Stoke (1972), um dos precursores dos estudos linguísticos da língua de sinais norte-americana, a desvalorização das línguas de sinais advém de um imaginário que (re)conhece a comunicação humana a partir dos atributos linguísticos da oralidade; atribuindo, assim, uma condição subumana aos gestos, sinais, ícones e ruídos vocais. Sob esse aspecto, há um trabalho interessante escrito por Keith Thomas (1996).

repassar suas aulas. O sinal logo iria tocar – ele está tomado pela ansiedade. Dirige-se para o 2º B e espera a porta se abrir. Entra na sala antes que os primeiros possam sair. Ajeita suas coisas sobre a mesa enquanto seus alunos e alunas se acomodam nas carteiras. Diante deles abre um sorriso silencioso e volta-se para o quadro negro – escreve data, nome e disciplina. A turma o observa fixa e curiosamente. Resolve gastar dois dos seis ou sete sinais que havia aprendido na semana anterior. *Bom dia, eu sou o professor de sociologia e meu nome é...* – apontando para seu nome no quadro. Queriam saber dele e começam a sinalizar. Atento, se esforça ao máximo para decifrar algum significado entre tantas mãos, expressões e movimentos. Repentinamente uma aluna se levanta e fala: *Você não sabe língua de sinais, né!? A pergunta ecoa em sua cabeça multiplicando suas angústias e inquietações – O que estou fazendo aqui? Não posso me comunicar com eles! Isto é normal? Por que eles não se revoltam? Como posso ensinar qualquer coisa para eles? Por que essa menina falou? Ela escuta? Alguém mais pode falar?* Nesse instante, decide arriscar e fala vagarosamente: *Você me entende? Posso falar com você?* Franzindo a testa como quem parece ter dificuldades para compreender, sua aluna explica que usa um aparelho auditivo e também realiza um pouco de leitura labial¹⁷. Sem titubear, o professor pede ajuda; queria que a turma toda o ajudasse. Retira de sua pasta imagem após imagem na esperança de que o ensinassem os sinais que poderiam descrevê-las. Então, como uma criança que começa a descobrir suas primeiras palavras, o professor tem seu primeiro contato com a língua de sinais. Sem controle algum do que acontecia em sala, aos poucos ele compõe um mosaico de palavras e esquemas que deveriam, em tese, apresentar a complexidade das relações entre indivíduo e sociedade. *Estou aprendendo? Posso mesmo me comunicar?* – questiona-se entusiasmado. Sua euforia contagia a turma e, antes mesmo do final daquela aula, outro rapaz acaba batizando o professor com um sinal pessoal – agora ele possuía até mesmo um (novo) nome em língua de sinais¹⁸.

¹⁷ Nessa época, o colégio parecia dividir-se entre turmas oriundas de uma tradição essencialmente oralista (ou seja, alunos e alunas iniciadas em metodologias de correção da fala e leitura labial), que cursavam as 2ª e 3ª séries do ensino médio, e estudantes que passaram por outras concepções metodológicas que minimizaram ou descartaram a importância da fala e abriram mais espaço para o uso da língua de sinais.

¹⁸ Os sinais pessoais sempre pretendem representar um indivíduo particular e ocupam posições de sujeito na estrutura gramatical das línguas de sinais –

Soa o sinal. Satisfeito, recolhe suas coisas e se despede do 2ºB com um aceno. Agora seria o 3ºA. No caminho percebe as outras portas fechadas. Apenas três alunos conversando no corredor, deviam ser seus. Com alguma dificuldade, os leva para dentro da classe. Novos olhares curiosos aguardavam por ele. Depois de ajeitar as coisas sobre a mesa, se prepara para iniciar outra aula. *Bom dia! Eu sou o professor de filosofia, meu sinal é este e meu nome é...* – apontando para seu nome no quadro. Antes que pudesse prosseguir, a expressão de desapontamento no rosto de seus alunos e alunas o denunciava: não conhece a língua de sinais. *Desculpem-me, mas vocês podem ajudar?* – sinaliza delicadamente. Nenhuma reação positiva, apenas risos. Escreve algumas palavras no quadro e novamente pede ajuda. Nada. Dois ou três copiam a matéria enquanto os outros conversam sobre assuntos que ele não compreende. Perderam o interesse por ele. Em mais uma tentativa de se aproximar, distribui cópias da charge que havia selecionado. Pacientemente, espera que todos terminem de examiná-las e chega bem perto de suas carteiras, uma após a outra. A situação se mantém; ele tenta se comunicar com alguns sinais e muitos gestos, mas não consegue compreender nada do que lhe dizem. Os ponteiros do relógio caminham a “passos de tartaruga”. Seu nervosismo só aumenta. Resta um último recurso, uma pequena redação. Um tema – *O que você entende por filosofia?* – em quinze linhas. Isto deve ocupá-los por tempo suficiente, pensa. Cinco minutos depois recebe a primeira redação. A garota da primeira fileira, a que não conversa com ninguém e sequer levanta a cabeça para olhá-lo nos olhos, entrega exatas quinze linhas escritas a lápis. O professor lê linha por linha, palavra por palavra; lê duas, três vezes. O texto não falava de filosofia, nem mesmo mencionava a palavra. Tinha “erros” demais; artigos, plurais, pontuação, acentuação, concordância, coerência, nada disso existia naquelas poucas linhas. Ele havia lido Marcos Bagno, não se julgava preconceituoso, estava se

funcionam como os nomes próprios nas línguas escritas (QUADROS e KARNOPP, 2004). Tais sinais geralmente são criados a partir do contato com outros usuários e usuárias da língua e, assim que difundidos, tornam-se indissociáveis dos projetos identitários pessoais. Há casos de pessoas que inventam seus próprios sinais ou que os modificam com o tempo; contudo, isso é mais legítimo no caso das pessoas surdas do que as ouvintes. No Paraná, constitui uma “tradição” ser “batizado” por pessoas surdas. Mais do que um processo de aceitação de uma comunidade imaginada, esse “ritual” parece legitimar os próprios usos locais da língua.

esforçando para não ser¹⁹; contudo, aquilo nem mesmo se parecia com português. Depois veio outro texto, e outro, e outro, sempre a mesma coisa. Logo uma pilha se formou ao seu lado. A turma toda realizou a tarefa, as quinze linhas. O professor já não sabia mais o que fazer quando o sinal disparou anunciando o recreio; não havia mais nada para se fazer, não naquela aula.

Ao sair da sala cerrou a porta e sentiu-se aliviado; lá dentro ficaram guardados todos os traumas e preocupações da docência. O professor caminha sossegado pelo corredor como quem acaba de se livrar de um “grande problema”. Sabia que precisaria voltar às salas, encarar seus alunos e alunas, enfrentar aquela língua e todos os dramas pedagógicos relacionados à surdez; mas não mais neste dia. Seus pensamentos agora só conseguem se concentrar no aroma convidativo que vem do refeitório. Desce as escadas, avista a fila do lanche e mete-se nela. Repentinamente se vê entre alunos e alunas de todos os tamanhos e feições – eram mais de setenta em um território só deles. Conversas, brigas, flertes, risos, nada parece lhes faltar. A espontaneidade e naturalidade de todos lhe chama atenção. Naquele recinto a surdez não lhe soa como uma limitação ou deficiência. Seus olhos crescem sobre tantas mãos em movimento. Diante desse “balé” de sinais, o professor persegue encantado cada passo das conversas – dedos que se mexem rapidamente, braços e o próprio tronco balançando, tudo aquilo acontece como música e as expressões nos rostos acompanham a melodia. Forma-se em sua cabeça uma imagem de unidade cultural que invejaria qualquer antropólogo moderno²⁰. Uma língua viva e incompreensível para ele salta por todos os lados. Aquilo tudo atíça sua curiosidade etnográfica. Tem a certeza de que nada poderia substituir a observação direta – nem questionários precisos, nem narrativas fidedignas de informantes. De fato, não sabia se haveria outra

¹⁹ Como afirma Bagno (1999, p. 09), “o preconceito linguístico está ligado, em boa medida, à confusão que foi criada, no curso da história, entre língua e gramática normativa (...) a gramática não é a língua”.

²⁰ As narrativas antropológicas modernas, amplamente produzidas entre as décadas de 1920 e 1980, desenvolveram-se a partir de modelos etnográficos criados em “encontros coloniais” (ASAD, 1973).

Neste contexto, como observa Tereza Caldeira (1988, p. 135), “o antropólogo escrevia para os membros de sua própria sociedade (a metrópole), sem colocar em questão o caráter da relação de poder que se estabelecia entre essas duas sociedades”; sua legitimidade ou autoridade advinha de uma presença mais ou menos permanente no cotidiano da sociedade pesquisada e das habilidades acadêmicas em traduzir essa experiência para um público seletivo e especializado.

oportunidade para presenciar a singularidade rara e fugidia daquele momento. Ele assistiu a tudo sentado num canto do refeitório, sem perder um detalhe – sejamos honestos, ele perdia todos os detalhes. Seu olhar malinowskiano visualizou até mesmo a possibilidade de acessar um contexto para compreendê-los; uma vez dominada a língua de sinais, imaginou que poderia entender a perspectiva radicalmente diversa deles, descrevê-los, apresentá-los²¹. Teve a sensação de que ocupava uma posição privilegiada para interpretar a surdez e as próprias pessoas surdas – acreditou que isso poderia ajudá-lo a construir e conquistar legitimidade para sua presença na educação de surdos, naquele colégio. Como professor, circulando nesses espaços, vivenciaria momentos, conversas e a própria intimidade daqueles sujeitos – então “exóticos” para ele. Nesse processo, quem sabe, seria capaz de desmanchar o “retrato bizarro” da deficiência e revelar os sentidos próprios e cotidianos da surdez. Seu interesse científico aflorava mais e mais quando a moça da recepção, que também faz vezes de inspetora, entra no recinto e gesticula aos “brados” para que todos subam às salas de aula. Num instante seu campo de observação desaparece e entende que também deve se retirar.

Certamente não estava preparado para lecionar em uma instituição para pessoas surdas. Apesar disso, percebe que a cada instante mais se afigura nele a imagem de um professor. Até mesmo as funcionárias agora o tratam com naturalidade; não é mais um visitante, virou educador. Costuma ser assim com quase tudo que aprendemos a respeitar na educação – o ritual se repete até deixarmos de nos espantar como ele. De fato, para assumir o efetivo papel de professor só lhe faltava um único e fundamental adorno: seus livros de classe. Ele atravessa o corredor em direção à Secretaria do Colégio com o objetivo de consegui-los. Em frente à porta descobre que precisa aguardar cerca de dez minutos. Sabe que será muito mais, por isso começa a procurar algo para se distrair. Na parede encontra dezenas de fotos emolduradas; elas dividem espaço com outros documentos expostos para os que por

²¹ A surdez e a própria língua de sinais interessaram a antropologia em seus primórdios – um exemplo clássico é o trabalho de Edward Burnett Tylor (1874, intitulado “Researches into the early history of mankind”), no qual a língua de sinais é mobilizada para demonstrar certa unidade cultural entre as populações surdas. Um interesse prejudicado, como observa José Guilherme Cantor Magnani (2007, p. 03), “pela desvalorização oficial e formal por parte do Congresso de Milão de 1880” – quando foi proibido o uso desta língua em diversos centros de reabilitação e escolas na Europa e nos Estados Unidos.

ali passam. O professor examina cuidadosamente cada retrato, decreto, ata ou resolução. Aquilo desperta tanto interesse nele que chega a preencher uma página com anotações – *Sinto como se tudo estivesse logo ali, diante de meus olhos, mas não fosse capaz de enxergar*. Realmente, aquela parede parece apresentar flashes relevantes da história do colégio e da própria educação de surdos no Paraná; contudo, ele levaria muitos meses para interpretá-los. Nesta manhã, apenas foi possível se organizar com as datas e dar uma boa olhada nos rostos em destaque. Começa pela foto mais antiga. Dezoito pessoas granuladas lado a lado com o colégio ao fundo – como se fosse o retrato em preto e branco de uma larga família de migrantes europeus. A nota abaixo não deixa dúvida: “11 de abril de 1978, inauguração da nova sede do Centro de Reabilitação da Audição e da Fala”²². O documento seguinte, de 1987, reproduz uma Lei estadual que transferiu a responsabilidade deste Centro para a Fundação de Ação Social do Paraná. Ele chega a ficar intrigado com o termo “reabilitação”, ainda mais por se tratar de uma atribuição de uma fundação de assistência social e não propriamente educativa; mas ainda era cedo para descobrir essa história²³. A maior

²² A história contada por estes documentos oficiais inicia-se em 1978, com o estabelecimento do Centro de Reabilitação da Audição e da Fala no espaço onde hoje se encontra um Colégio Estadual para Surdos. Entretanto, a história (também oficial) deste Centro é mais antiga. Fundado nos primeiros anos da década de 1950, sob o amparo da Lei nº 1.142, de 17 de junho de 1953 (PARANÁ, 1953), durante o governo de Bento Munhoz da Rocha Neto, o Instituto de Recuperação de Surdos Mudos do Paraná é criado e subordinado ao Departamento de Serviço Social da Secretaria do Trabalho e Assistência Social. Neste período, contudo, o Instituto não dispunha de um local ou recursos para funcionar; isto apenas ocorreria a partir da década de 1960. Alguns meses depois, em 1963, o Instituto mudou seu nome e suas funções. O então chamado de Centro de Reabilitação da Audição e da Fala passou totalmente à subordinação do recém criado Instituto de Assistência ao Menor, uma área integrante da assistência social, onde pode ampliar sua “oferta de atendimento técnico e especializado”.

²³ Tratava-se de uma “história em miniatura” da educação de pessoas surdas no Brasil; um pouco atrasada no tempo, é verdade, mas com as mesmas características que marcaram os amplos processos de institucionalização desse contingente de pessoas “excluídas”. Conforme Lilia Ferreira Lobo (2008, p. 25), as separações instituídas pelos saberes médicos e pedagógicos e pelas práticas dos primeiros estabelecimentos especializados, no Rio de Janeiro do século XIX, “puseram em cena a figura da criança anormal e acabaram por refinar classificações e tutelas sobre os que hoje são considerados portadores de deficiências”. Entretanto, como argumenta a autora (2008, p. 410), a

evidência ficou por conta do ano de 1997. Diversas fotos realçam a posse da nova direção; sua atual diretora²⁴, juntamente com alguns outros rostos que ele estava prestes a conhecer. Ao lado delas, o professor observa a Ata de Posse e uma Resolução anunciando mais uma mudança de mantenedora – (re)passando a responsabilidade na manutenção e contratação de profissionais deste Centro. Do Instituto de Assistência Social do Paraná para a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o que isso efetivamente poderia significar? Num outro canto da parede, visualiza um Termo de Cooperação Técnica e Administrativa entre a Secretaria e a Associação Santa Terezinha de Reabilitação Auditiva; a cooperação fica ainda mais clara com a própria (con) fusão dos termos “escola” e “centro de reabilitação” no informe seguinte²⁵. Através destes documentos o professor chega a suspeitar do tênue processo de escolarização que aquela instituição e seus alunos e alunas

disseminação de estabelecimentos de educação e abrigo para pessoas surdas, numa perversa parceria entre educação e reabilitação, não fez com que “estes fossem mais bem vindos que os loucos e os idiotas – a não ser por não fazerem parte do contingente considerado socialmente perigoso, por muito tempo ainda pertencerão ao universo da desrazão (isto se refere particularmente aos surdos), cujas separações os tiram do convívio com os outros homens”.

²⁴ Antes de assumir a direção do colégio, a professora também atuou como diretora em outro estabelecimento de ensino para pessoas surdas em Curitiba – o Centro de Treinamento e Reabilitação da Audição (CENTRAL).

²⁵ Conforme a Resolução Estadual nº 2.554, de 24 de julho de 1997, que é viabilizada por esse Termo de Cooperação, a instituição passou a ser conhecida como Escola Estadual do Centro de Reabilitação da Audição. Tal “cooperação técnica e administrativa” entre a Secretaria de Estado da Educação do Paraná e uma Associação privada foi uma das fórmulas (política e administrativa) corriqueiramente empregadas pelo Governo de Jaime Lerner para realizar o atendimento escolar dessa “clientela” (como se empregava o termo na época), aproveitando a estrutura física e profissional já existente; uma parceria que, durante a gestão de Roberto Requião, foi recorrentemente reafirmada e prorrogada. Embora a atual “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 1996) tenha estabelecido a necessidade de os estados ofertarem um ensino gratuito e de qualidade “preferencialmente” na rede pública, a expansão das escolas conveniadas parece ter sido a tônica das políticas voltadas para a educação especial durante toda a década de noventa e primeira década do século XXI. Conforme Shirley Silva (2003, p. 86), “a Política Nacional de Educação Especial [2001] aponta para uma política de inclusão social, entendida como uma ação governamental no âmbito público, porém, instituições, organizações ou entidades filantrópicas continuam a representar o pensamento e, talvez, o grande corpo de ações concretas, acerca da educação especial”.

surdas estariam atravessando. Um processo que se confirma nos documentos que cronologicamente o sucedem: em 1999 é autorizado o funcionamento do ensino fundamental e criado, por Ato Administrativo, o primeiro Conselho Escolar; em 2000 é aprovado e registrado em cartório o Estatuto da Associação de Pais, Mestres e Funcionários; em 2003 é autorizado o funcionamento do ensino médio; em 2005 o ensino infantil. Todos estes documentos oficiais são intercalados por diversas fotos que os ilustram. Abalado, ele se dá conta de que há menos de dez anos aquele colégio onde agora trabalha não funcionava como uma escola; na melhor das hipóteses devia se tratar de um espaço clínico ou terapêutico – e talvez com as mesmas funcionárias. Não é necessário profundo conhecimento das obras de Erving Goffman para compreender que aquele colégio guarda as marcas de sua história – as marcas de uma “instituição total”²⁶. Isto já era visível para ele, mas ainda não podia compreender; não até este momento.

Quando seus livros de classe chegam, o professor ainda está mergulhado nos documentos emoldurados sobre a parede. Ao entregá-los, a pedagoga do colégio tenta repassar algumas informações adicionais sobre seu correto preenchimento. Inútil, a atenção do professor está voltada para esta “nova” descoberta. Sem escutar uma palavra do que ela dizia, o professor interrompe: *Quer dizer que este*

²⁶ Durante a década de 1980 e parte da década de 1990, o Centro de Reabilitação da Audição e da Fala funcionou como um internato que recebeu pessoas surdas de todos os municípios do estado – “um verdadeiro depósito de surdos”, como preferem algumas funcionárias mais antigas. Nesse internato, administrado primeiro por órgãos de assistência social e depois pela Secretaria de Estado da Educação, as pessoas eram abrigadas em regime de isolamento em relação à comunidade envolvente e de origem. Sem qualquer proposta claramente definida para sua escolarização, os alunos surdos e surdas que frequentaram o estabelecimento passaram por inúmeras tentativas de reabilitação da fala e da audição enquanto desenvolviam atividades esportivas e (pseudo)profissionalizantes – tais como jogos, gincanas, artesanatos, entre outras. Este processo parece ter criado dois mundos diferentes no Centro: o das pessoas internadas – através dos quais a surdez emerge como um “novo” objeto para a educação especial – e o da equipe dirigente – que auxilia na formação de um contingente especializado para atendê-las. Uma construção que se aproxima daquilo que Erving Goffman (2007, p. 11) definiu como uma “instituição total”; ou seja, “um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e fortemente administrada”.

colégio já foi um centro de reabilitação? Nenhuma resposta precisa. Enquanto lhe rouba uma assinatura, ela desconversa sem maiores explicações. *Essa é a nossa história* – diz a pedagoga. Dezessete anos trabalhando na instituição. Antes mesmo de se formar a atual direção, o rosto dela figurava entre os retratos. Ainda moça, passou por todas as transformações administrativas; participou de todos os projetos pedagógicos. Sem dúvida uma história riquíssima. Uma “fonte” que ele nunca chegou a acessar. Não se pode culpá-lo por isso. O professor tentou ao seu modo, neste dia e em vários outros. Contudo, suas perguntas não puderam alcançá-la. A relação deste professor com sua pedagoga se resumiu à burocracia pedagógica do colégio – planos de aula, semanas pedagógicas, correções nos livros de classe, conselhos de classe, informes, cobranças pelo uso de jalecos. Tudo que soube dela foi através da boca de outras funcionárias. Comentários sempre muito carregados de sentimentos e antigas relações; ela sempre foi muito rígida com as professoras e professores. Ele mesmo experimentou isso nos breves encontros; as conversas normalmente se iniciavam com desqualificações – *Isso não é tão importante para o colégio* – e terminavam com inúmeras recomendações – *Esse colégio tem regras*. Ela costumava mostrar sua “lealdade” às causas do colégio sem demonstrar uma única fraqueza; tomava suas próprias decisões sem titubear – essa era sua virtude e também seu defeito. Com ela aprendeu o “peso” das normas, mas também as estratégias disponíveis para adequar a forma institucional à realidade escolar. Uma autoridade que parecia sobrepôr-se a todos e apenas se abalava na presença da diretora. Nesta manhã não foi diferente. A entrada da diretora muda o rumo da conversa. *Não seja tão dura com ele. Como ele vai saber das coisas se você não entrega o regimento e o PPP?* – avisa a diretora. O regimento escolar nunca chegou às suas mãos; mas o Projeto Político Pedagógico foi entregue em menos de cinco minutos²⁷. Neste meio tempo o professor termina de contar para a diretora como havia sido sua

²⁷ Em 2007, a Coordenação de Gestão Escolar da Secretaria de Estado da Educação do Paraná publica um documento oficial intitulado: “Subsídios para elaboração do Regimento Escolar” (PARANÁ, 2007). Nesse documento, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é apresentado com “a expressão real das vontades e necessidades locais de cada estabelecimento de ensino, com suas características e singularidades respeitadas”, enquanto o Regimento Escolar “estrutura as definições, que se configuram como tomadas de posição política, teórica e ideológica pelo coletivo desta comunidade escolar” (PARANÁ, 2007, p. 10).

experiência no núcleo e escuta dela uma versão bem diferente: *A verdade é que tem pessoas lá dentro que não me querem aqui. Já tentaram até me processar, mas nunca conseguiram me tirar daqui.* Segundo ela, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional nunca reconheceu as conquistas (financeiras e pedagógicas)²⁸ do colégio e não aceitou sua insubordinação ao aproximar-se do ensino regular e distanciar-se da educação especial. *Você vai ver que há uma distância muito grande entre o discurso e prática na educação de surdos*²⁹. A explicação não o satisfaz; pelo contrário, o deixa ainda mais curioso, mas ele é apenas um novato.

A pedagoga retorna e a diretora se afasta – uma sincronia notável. Nesse movimento o professor recebe sete páginas recém impressas. Nenhuma explicação. Ele nunca havia visto um Projeto Político Pedagógico; sequer sabia da existência de tal documento. Todavia, percebe sua relevância assim que passa os olhos sobre as linhas iniciais: *O presente documento é fruto de uma construção coletiva e reflete a realidade e a identidade escolar*³⁰. Ótimo, pensa ele enquanto procura

²⁸ Segundo a diretora do colégio, a causa deste conflito seria ideológica. Por um lado, o Departamento teria se oposto ao registro civil da Associação de Pais, Mestres e Funcionários (APMF), que funciona como uma Organização Não-Governamental (ONG) para captar recursos de fundos privados; por outro, haveria discordância ideológica quanto às concepções pedagógicas para educação de pessoas surdas.

²⁹ Nesta fala a diretora está se referindo ao ano de 2005, quando a escola foi investigada pelo Departamento de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e esteve prestes a passar por um processo de auditoria. Contudo, o caso nem chegou a ser aberto por falta de provas. Conforme relata o responsável pela investigação na época, “Baixou o Departamento inteiro lá. Nós tivemos sérias denúncias de agressões em alunos e eu estava levantando várias improbidades administrativas (...) os professores reclamavam muito. Mas quando chegou a hora de se pronunciar, ninguém falou nada. E como a comunidade estava toda do lado da diretora, metemos o rabo entre as pernas e encerramos o caso”.

³⁰ Um discurso que não é exclusivo desse estabelecimento educacional, mas se orienta pela própria posição oficial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. No artigo Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva (BENTO e LONGHI, 2006, p. 173), que serve de subsídio para formação de pedagogos e pedagogas por todo o estado, “(...) podemos entender que o projeto norteia o trabalho da escola por encaminhar ações para o futuro com base na sua realidade atual e sua história. É um planejamento que prevê ações a curto, médio e longo prazos, intervindo diretamente na prática pedagógica diária. As

um local para prosseguir a leitura; era exatamente o que precisava. Evidentemente sua ingenuidade não chega ao ponto de simplesmente acreditar na retórica (pretensamente) democrática que envolve esta “construção coletiva” na rede pública de ensino – em menos de uma semana ele assistiu cenas suficientes para desconfiar de toda teatralização que envolve a gestão escolar. Mesmo assim, sente-se sortudo ao receber um discurso pedagógico (ainda que oficial) sobre seu novo local de trabalho. Além disso, o entusiasmo de sua diretora ao oferecê-lo insinua que este texto deve ser mais ou menos aceito pelas outras pessoas no colégio. O documento divide-se em três atos: conceitual, situacional e operacional. A despeito dos subtítulos peculiares, o professor logo percebe que o texto encena uma concepção de ensino que (teoricamente) se adéqua ao contexto econômico, social e linguístico dos alunos e alunas; projetando, assim, conteúdos disciplinares mínimos e encaminhamentos pedagógicos pertinentes à “realidade” e “identidade escolar”. Um discurso provavelmente escrito por muitas mãos, o professor imagina – as concepções gerais (e ideais) sobre a educação de pessoas surdas lhe parecem obra da direção e equipe pedagógica, a análise situacional deveria ter sido elaborada pelas assistentes sociais e a operacionalização (metodológica) pelo corpo de professoras e professores, cada qual em sua disciplina³¹. De qualquer forma, ele reconhece que o documento todo aponta para um mesmo

ações refletidas no projeto procuram incluir desde os conteúdos, avaliação e funções até as relações que se estabelecem dentro da escola e entre a escola e a comunidade. A ideologia em relação ao tipo de sujeitos que a escola pretende formar dá o tom político ao projeto. Por meio dessa explicitação ideológica e de objetivos articulados com as ações, é possível distinguir entre uma prática que se preocupa com a formação de cidadãos críticos, participativos, responsáveis e sujeitos de sua própria história e outra de repasse e repetição de conteúdo sem estar atenta ao desenvolvimento humano”.

³¹ Com o passar dos eventos e reuniões, o professor perceberia que tanto a equipe pedagógica quanto as assistentes sociais não detinham recursos teóricos e conceituais suficientes para elaborar ou mesmo defender as propostas ali expressas. Esta “promessa de futuro”, como define Ilma Passos Veiga (2004, p. 12), foi elaborada por um professor que, como lhe contaram, realizou uma pesquisa na escola e nutriu laços de amizade com a direção. Contudo, as concepções expressas neste projeto estavam longe de representar uma possibilidade de “ruptura com o presente”. Tais ideias nunca tiveram aderência no cotidiano do colégio – salvo o trabalho isolado de uma ou outra profissional.

horizonte: *Respeito à diferença linguística! Bilinguismo! Filosofia bilíngue!* Estas são as palavras de ordem que saltam do projeto para abraçar o trabalho disciplinar. Alunos e alunas surdas, não deficientes. Instruídos em sua língua, a língua de sinais³². Este lhe parece o sentido prático destas idéias. O texto o conduz por um caminho conceitual que reverencia a língua de sinais e propõe uma ruptura com discursos de ausência de audição ou limitação no aprendizado e com a necessidade de (re)habilitar estes sujeitos a partir da oralidade³³. Põe-se “fogo” na visão clínica para que nasçam em seu lugar as especificidades linguísticas e visuais desta comunidade escolar. Um projeto de escola calcado em uma “visão sociocultural da surdez” e das próprias pessoas surdas – representadas como “sujeitos visuais”³⁴. Para o professor não haveria terreno mais fértil. Essa (sócio)antropologização da educação de

³² Neste projeto, contudo, a língua de sinais ocupa uma ambígua posição. Sua presença legitima-se ora em si mesma, como “uma linguagem característica da comunidade surda do colégio” que deve ser respeitada e desenvolvida em sua plenitude, ora como mero “meio de ensinar a língua portuguesa” e “incluir” esses sujeitos no mundo (escrito) da oralidade. Tal tensão sugere, ao menos, duas perspectivas distintas acerca da língua de sinais e da própria educação bilíngue: uma relacionada ao reconhecimento do valor linguístico, político e social da língua de sinais; outra que entende a língua de sinais como uma possibilidade concreta, mas ainda incompleta ou precária de acesso ao conhecimento escolar e ao mundo social. Entretanto, esse não é o principal “demérito” do projeto; não explicitar tal tensão me parece um desconhecimento muito mais sério. Afinal, como observa Carlos Skliar (1998a, p. 55), “a educação de surdos já não pode ser descrita através de grandes narrativas – oralismo, comunicação total, bilinguismo – nem como produto de antagonismos fragmentários e oposições binárias – maioria/minoria, oralidade/gestualidade, ouvintes/surdos, etc.”.

³³ Como observa Ronice Quadros (2004, p. 56), o bilinguismo, de modo geral, pode ser entendido “como uma quebra de paradigma, rompendo com o modelo clínico-terapêutico e abrindo um campo com enfoque social, cultural, político. A partir do bilinguismo se retomou a discussão da 'educação' na educação de surdos”.

³⁴ Este projeto está alinhado ao Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), que considera a “pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Tal perspectiva, originada da atuação dos inúmeros movimentos sociais (nacionais e internacionais), produziu a “difusão de modelos denominados bilíngues/biculturais e o aprofundamento das concepções sociais e antropológicas da surdez” (SKLIAR, 1998b, p. 44).

pessoas surdas combina com sua formação; contudo, os reais significados do bilinguismo para o ensino de sociologia e filosofia permanecem tão obscuros para ele quanto suas possibilidades de concretização no espaço das salas de aulas. Ele não sabe nada da língua de sinais, como poderia torná-la central em seu trabalho? Como se traduz o “sociologuês” para uma modalidade gestual? Como se faz para filosofar em língua de sinais? Nada disso está claro para ele. Até esse momento muitas são as incertezas. Ao cabo da leitura, um sentimento o aplaca: despreparo! Ele sente que precisa saber muito mais sobre essa língua.

Intrigado com as potencialidades da língua de sinais, ele foi cumprir sua hora-atividade na Sala de Informática antes que a pedagoga voltasse para corrigir sua postura³⁵. Quatro professoras já estavam neste mesmo local; naquela época ele ainda não conhecia ninguém. Cauteloso, o professor se apresenta e procura um local vago para deixar suas coisas. A receptividade das professoras o tranquiliza. De pouco em pouco ele começa a revelar toda sua inquietação enchendo-as de perguntas – *Há quanto tempo vocês trabalham aqui? Todas falam língua de sinais? Como fazem para preparar suas aulas?* Rapaz enxerido, talvez alguém tenha pensado. Realmente não é uma atitude habitual se apresentar para novas colegas de trabalho com uma lista de pergunta, mas ele não pôde se furtar. Duas delas se esquivam com sorrisos discretos e seguem mergulhadas em suas telas de computador. Por simpatia, talvez compaixão, as outras não o deixam falando sozinho; se aproximam e aceitam o convite. Uma delas parece conhecer bem o colégio, pois trabalhou com as séries iniciais durante mais de dez anos – (...) *quando ainda nem era um colégio de verdade*³⁶ – e agora restariam poucos

³⁵ A Lei estadual nº 13.807, de 30 de setembro de 2002 (PARANÁ, 2002a), que entrou em vigor no início de 2003, instituiu um percentual de 20% de hora-atividade na jornada de trabalho dos professores e professoras da rede pública de ensino no Paraná. Conquistado pelos movimentos e sindicatos da área, este momento é destinado aos estudos, planejamentos, reuniões pedagógicas, atendimento à comunidade escolar, preparação de aulas, avaliações e correções.

³⁶ Nesta ocasião, a professora poderia estar se referindo ao período anterior ao ano de 1999, quando o colégio ainda não oferecia o ensino fundamental (de 5ª à 8ª séries) e contava apenas com séries iniciais (de 1ª à 4ª séries). Segundo a atual diretora, esta instituição apenas foi autorizada a abrir turmas do ensino fundamental em 1999; essas turmas começaram a ser certificadas em 2003. O ensino médio também começou a funcionar nesse ano de 2003 e foi reconhecido em 2004. Em 2010, surgiu a primeira turma do ensino profissionalizante com alunos surdos, surdas e ouvintes. A implementação e o reconhecimento de cada

meses para se aposentar. Sua colega (e amiga) há menos tempo; leciona geografia desde que foi autorizado o funcionamento do ensino médio, em 2003. De alguma forma ele se sente mais seguro com a presença delas; afinal, haveria alguém mais indicado para lhe auxiliar nesse início de trabalho? É sempre complicado se situar em um novo contexto quando não conhecemos bem as pessoas que dele fazem parte; o professor não tinha salvação. Após declararem devoção à “causa dos surdos”, falam para ele se concentrar ao máximo em ensinar suas turmas a ler e interpretar as palavras – a língua escrita, esse “esquivo objeto da pedagogia de surdos e ouvintes”. Um único caminho, segundo elas, para retirar estes sujeitos do “silêncio” e isolamento em que vivem. *O mínimo que você fizer, fará toda a diferença para eles* – observou a professora de geografia³⁷. Nessa perspectiva, todos os recursos possíveis e imagináveis deveriam ser empregados para mostrar a estas pessoas o mundo (da voz) – mímicas, teatralizações, gestos, sinais, técnicas de oralização, memorização de palavras e assim por diante³⁸. Nada disso

uma dessas modalidades de ensino, conforme informa a diretora, ocorreu graças à intensa mobilização dos pais e da comunidade escolar junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná; bem como o cumprimento legal e administrativo de todos os prazos e exigências estipuladas pela mantenedora.

³⁷ Conforme Carlos Sánches (1999, p. 39), entre as coisas que mais preocupam os educadores de pessoas surdas certamente está o ensino da língua escrita. “Los sordos no saben leer bien, y los maestros siguen intentando metodologias y estratégias de muy distinto corte, algunas sencillamente disparatadas, otras con ciertos asideros teóricos, pero todas guiadas por la preocupación de que los sordos aprendan a leer, porque así se supone que lo hacen los oyentes”. Contudo, como adverte o autor (1999, p. 44), “Es hora de aceptar definitivamente que los sordos, por el hecho de ser sordos, no podrán en ningún caso alfabetizarse com lo hacen los oyentes, es decir, nunca podrán ‘conocer’ las letras por su sonido (...) los sordos serán buenos lectores analfabetos, o no serán buenos lectores”.

³⁸ A fala destas professoras se aproxima bastante daquilo que ficou conhecido como a pedagogia da “comunicação total” na educação de pessoas surdas – a ênfase na comunicação e não na língua. Embora não seja possível falar da história das práticas pedagógicas a partir de modelo ou arquétipos fechados que se sucedem como etapas no tempo, é no mínimo curioso notar como determinadas perspectiva operam como verdadeiros “tipos ideais” no imaginário de muitos educadores e educadoras de pessoas surdas. Nesse sentido, a perspectiva da comunicação total é acionada geralmente para representar docentes que se afastaram do oralismo e da reabilitação (uma visão essencialmente clínico-terapêutica) sem, entretanto, atribuírem capital importância à língua de sinais. Segundo Cristina Lacerda (1998, p. 07), essa

combina com o discurso que acaba de ler no projeto político pedagógico. Mesmo assim o professor segue atento e aguarda a primeira oportunidade para saber mais sobre a língua de sinais. *Veja, eu estou aqui há mais de dez anos e até hoje não domino muito bem essa linguagem. Por isso posso dizer que é difícilíssimo de aprender* – diz uma delas. *Isso sem falar que é uma língua limitada*³⁹ – completa a outra. Neste instante já havia soado o sinal para a última aula e outro professor, que entrava na sala, resolve engrossar o caldo da conversa em tom de desabafo: *O problema é que eles não conseguem abstrair, não aprendem português, não aprendem nada!* Esse comentário incomoda uma das professoras que até então esteve quieta e distante – *Vai ver é você que não entende nada do que eles dizem.* O comentário gera certo

modalidade estaria idealmente relacionada com “a prática de usar sinais, leitura orofacial, amplificação e no alfabeto digital para fornecer *inputs* linguísticos” aos estudantes. Desse modo, “o objetivo é fornecer à criança a possibilidade de desenvolver uma comunicação real com seus familiares, professores e coetâneos, para que possa construir seu mundo interno”.

³⁹ Não se pode dizer que afirmações como estas são incomuns no cotidiano da educação; o desconhecimento das línguas de sinais por grande parte de profissionais que atuam na área tende a produzir incontáveis expressões que desvalorizam o próprio estatuto linguístico das línguas de sinais. Ronice Quadros e Lodenir Karnopp (2004, pp. 31-36) elaboram uma interessante lista com os principais “mitos” que envolvem as línguas de sinais no Brasil. Para as autoras, em muitos casos a língua de sinais brasileira é tratada como “uma mistura de pantomima e gesticulação concreta, incapaz de expressar conceitos abstratos”; uma perspectiva normalmente associada com a ideia de que “haveria uma falha em sua organização gramatical” que a tornaria restrita, subordinada e “inferior às línguas orais”. Tais representações se associam por vezes com as ideias de que as línguas de sinais seriam universais e “derivariam da comunicação espontânea dos ouvintes”; ou mesmo que “por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro, uma vez que esse hemisfério é responsável pelo processamento de informação espacial, enquanto que o esquerdo, pela linguagem”. Todos estes mitos, contudo, revelam também a dificuldade que temos em conceber a existência de outras modalidades (visuais e espaciais) de expressão da linguagem humana, tão ricas ou complexas quanto as tradicionais (orais e auditivas). Quadros e Karnopp (2004, pp. 36-37) concluem estas análises afirmando que “tais concepções equivocadas em relação às línguas de sinais compartilham traços comuns, assinalando um estatuto linguístico inferior em relação ao plano da superfície. Todavia, as investigações mostram que as línguas de sinais, sob o ponto de vista linguístico, são completas, complexas e possuem uma abstrata estruturação em todos os níveis de análise”.

desconforto sem, entretanto, que a situação se altere. As duas professoras seguem contando sobre o colégio, suas experiências na “melhoria” da qualidade de vida dessas pessoas e os “comprometimentos” causados pela surdez na conduta (moral e social) dos alunos e alunas que ali estudam⁴⁰. Ele fica desconsolado. Tem a impressão de que estavam, elas e ele, na mesma situação: simplesmente desconhecem a surdez. Seria possível que ninguém naquela escola soubesse o que estava fazendo? Neste momento, uma professora (e intérprete) que ainda não tinha visto o chama na porta da sala e lhe entrega um pedaço de papel com um nome e alguns telefones – *É uma professora de língua de sinais, você deveria conversar com ela.*

Essa manhã marcou o início do professor no colégio; depois dela muitas outras vieram e dia após dia o que era “exótico” foi se tornando “familiar”. Impossível precisar como pôde vencer aquele ano letivo. Nem mesmo ele é capaz de explicar como ou por que permaneceu tanto tempo neste estabelecimento. Não seria o salário ou uma possibilidade de carreira na educação de pessoas surdas; aquilo tudo sempre foi pensado por ele como um projeto temporário. Também não poderia ser o altruísmo de uma atividade “edificante”; afinal, fora do colégio sempre se viu como um dos personagens de Lima Barreto – *O homem que falava língua de sinais.* Simplesmente foi ficando, como parece

⁴⁰ Todas as experiências relatadas pelas professoras nesta manhã – desde suas festas, desfiles e eventos, passando pelo esforço em “melhorar” a autoestima, a disciplina e a importância atribuída à educação, até mesmo suas iniciativas em auxiliar o relacionamento familiar desses alunos e alunas surdas – parecem retratar uma perspectiva medicalizadora e assistencialista que permanece entendendo a educação de pessoas surdas apenas a partir de modelos de reabilitação ou “cura” de uma certa “deficiência”. Como já observou Carlos Skliar (1997a, p. 06) uma década antes, “se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é o de uma caracterização excludente a partir da deficiência que possuem, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção terapêutica”. O autor ainda acrescenta que essa visão “paternalista” e “etnocêntrica” caracteriza-se pela “quimérica” tentativa de “reduzir o tamanho da deficiência”; segundo ele (1997a, p. 07), “o homem seria homem se não fosse surdo, se não fosse cego, se não fosse retardado mental, se não fosse negro, se não fosse homossexual, se não fosse fanático religioso, se não fosse indígena, etc. Nada mais absurdo. Não há nenhuma relação entre a deficiência e seus supostos derivados sociais, pois estes não são uma consequência direta daqueles, mas sim das formas e dos mecanismos em que estão organizadas e de que dispõem as sociedades para não exercer restrições no acesso a papéis sociais e à cultura das pessoas, de todas as pessoas”.

acontecer com boa parte dos funcionários e funcionárias dessa instituição. Mas qual seria o motivo dessa insistência? Qual seria a máscara de sua benevolência? Há algo de comovente e patético nessa história. Agora, sentado na Sala dos Professores, recorda apenas que tudo ocorreu muito rapidamente para ele. O colégio, as turmas, os colegas e a própria língua de sinais foram sendo descobertos como num caleidoscópio de experiências que cotidianamente o confrontaram com ângulos antes insuspeitos sobre a surdez. A cada semana este professor espantava-se com as coisas que aprendia acerca da história das pessoas surdas e dos desafios sociais enfrentados por elas. Instigava-se ao entrar em contato com uma língua completamente visual⁴¹. Esse aprendizado o presenteou com novas perspectivas; outras formas de pensar problemas antiquíssimos relacionados à própria natureza humana, suas capacidades cognitivas, expressivas e culturais. Nesta jornada, soube como colorir suas manhãs com significados linguísticos e também políticos, éticos, sociais, históricos, epistemológicos. Ao final do primeiro semestre já era capaz de “conversar” com seus alunos e alunas com certa tranquilidade. Não conseguia traduzir ou interpretar tudo que lhe diziam, mas utilizava um repertório considerável de léxicos e dominava algumas estruturas e funções gramaticais básicas⁴²; até mesmo suas aulas pareciam gerar

⁴¹ Diferentemente do aprendizado de uma língua oral (que depende da articulação de sons e sua percepção auditiva para criar qualquer contexto comunicativo), aqueles ou aquelas que se aventuram com as línguas de sinais rapidamente se deparam com a necessidade de dominar outros parâmetros cognitivos. Isto porque a comunicação nas línguas de sinais ocorre através de uma modalidade gestual-visual – movimentos gestuais e expressões faciais apenas podem ser percebidos e compreendidos pela visão. Um exemplo gramatical relevante pode ser o próprio aprendizado dos sinais (ou itens lexicais); segundo Ronice Quadros e Lodenir Karnopp (2004), para produzir um sinal ou mesmo uma sentença em língua de sinais é necessário combinar diferentes parâmetros: configuração das mãos (existem 64 formas básicas para as mãos); ponto de articulação (local onde se posiciona a mão predominante); movimento (os sinais podem mover-se ou não dentro de um campo discursivo que se localiza em frente ao sinalizador); orientação (a direção dos sinais contribui para a produção do significado); expressões faciais e/ou corporais (criam, reforçam ou recriam o sentido dos sinais). Falar com as mãos, portanto, significa muito mais do que conhecer a simples forma ou movimento de um sinal; exige o aprendizado de suas regras de articulação.

⁴² Nesta fase de seu aprendizado, o professor concordava, com certa coerência, diversas classes gramaticais – tais como: verbos (número, gênero e localização); o uso de advérbios, classificadores, comparativos e adjetivos; pronomes (pessoais, possessivos, interrogativos, demonstrativos). Mas o que o

maior interesse. Com a língua de sinais, não apenas as conversas avivaram-se, sua própria presença naquele espaço adquiriu outro sentido. No ano seguinte colecionou diversas aventuras pedagógicas – palestras, oficinas, cursos de grafite, telejornais, eleições para formação de grêmio estudantil, provas sinalizadas, entre outras tantas atividades. Todo este investimento, entretanto, nunca permitiu que criasse um espaço (pedagógico) verdadeiramente confortável para suas aulas. Não era surdo, nem poderia ser; mesmo assim circulava por entre tantos estudantes. Permanecia um estranho, independentemente do esforço que realizasse. Passou a enxergar-se como representante de uma posição hegemônica, colonizadora, etnocêntrica, normalizadora e excludente – um cenário no qual era incapaz de justificar sua própria presença, salvo por atravessar um momento histórico específico de crise ou mudança em todo um sistema de ensino⁴³. Por outro lado, mesmo sem ser surdo, entendia que seu mérito tinha sido o de desconstruir os estereótipos que nutria sobre a suposta deficiência auditiva de seus alunos e alunas; distanciando-se das marcas deixadas pela visão estritamente biomédica das “desvantagens naturais”⁴⁴. Assim, começou a ficar comovido,

entusiasrava mesmo era o aprendizado da própria estrutura enunciativa e seus inúmeros arranjos e possibilidades discursivas.

⁴³ “Preferencialmente surdo”, até hoje este é o modo como os Editais de contratação de docentes para o magistério da Secretaria de Estado da Educação do Paraná definem a vaga que ocupava.

⁴⁴ O termo deficiência é comumente associado às ideias de déficit, falta ou ausência num corpo humano individual. No caso da deficiência auditiva, o sujeito (doente) é habitualmente representado e estereotipado como alguém incapaz de falar e ouvir por limitações fisiológicas. A consequência social deste corpo deficiente seria sua condenação ao limitado mundo do silêncio – o que comprometeria suas capacidades linguísticas, cognitivas, sensoriais. Seria o mesmo que afirmar: são humanos incompletos. Deslocar este modelo biomédico significa recolocar a questão da deficiência não mais em termos individuais, mas passar a considerá-la a partir de seus significados sociais. Como observa Débora Diniz (2007, p. 28), “se para o modelo médico lesão levava à deficiência, para o modelo social sistemas sociais excludentes levavam pessoas com lesões à experiência da deficiência. Em síntese, o modelo médico identifica a pessoa deficiente como alguém com algum tipo de inadequação para a sociedade; o modelo social, por sua vez, inverte o argumento e identifica a deficiência na inadequação da sociedade para a inclusão de todos, sem exceção”.

aterrorizado, revoltado com as atrocidades cometidas pelos mecanismos (disciplinares) de controle e sujeição a que estas pessoas são submetidas ao longo de “nossa história”. Tal inquietação, o professor carregou para suas aulas. Visualizou com suas turmas a extensão da incapacidade dos ouvintes em reconhecer a legitimidade deste modo essencialmente visual de ser no mundo; a insensibilidade para nos surpreender, nos maravilhar com toda essa “dança” de palavras no espaço⁴⁵. Esforçou-se em mostrar os limites dos conteúdos trabalhados, as ausências naquele currículo regular; empenhou-se em retomar personagens, eventos e temáticas que fossem relevantes para a história e a cultura de seus alunos e alunas – um projeto provisório, como sempre pensou, mas que potencializaria a emergência política e pedagógica das questões que envolvem a educação de pessoas surdas.

Incompleto, distante e fragmentado, vivenciando uma “cultura que não era sua”, o professor experimentou algo que jamais poderia ter conhecido de modo diverso. Sentia-se verdadeiramente outro. Nem surdo, nem ouvinte. Assistia a si mesmo como alguém dividido entre dois mundos. Durante todo o tempo que permaneceu no colégio esteve diante dessa encruzilhada – uma amálgama de emoção e cognição, de perda e enriquecimento. Todavia, não costumava ter dúvidas sobre qual caminho trilhar: esperava conectar-se ao “ponto de vista nativo”⁴⁶.

⁴⁵ “Vendo Vozes – uma viagem ao mundo dos surdos”, de Oliver Sacks (2007, p. 15), foi o primeiro livro sobre a surdez e a língua de sinais que este professor leu enquanto atuava no colégio. Presente de uma colega e amiga, este livro ofereceu a possibilidade de ter um primeiro contato com o que poderia ser chamado de uma visão sociolinguística das línguas de sinais e da própria educação de pessoas surdas no século XX. Ainda hoje, chama sua atenção a frase que inaugura o primeiro capítulo: “Somos notavelmente ignorantes a respeito da surdez – o que era, para o dr. Jonson, ‘uma das mais terríveis calamidades humanas’ –, muito mais ignorantes do que um homem instruído teria sido em 1886 ou 1786”. Este seria o resultado de um longo processo de negação e exclusão das línguas de sinais dos currículos escolares e dos próprios eventos oficiais – um processo que se inicia em 1880, com o “Congresso Internacional de Educadores de Surdos”, em Milão. “Ignorantes e indiferentes”, conclui o professor.

⁴⁶ De fato, esta (pseudo) imersão etnográfica encontra seus limites. Nas palavras de Harlan Lane (1992, p. 27), “saber o significado de ser membro da comunidade dos surdos é o mesmo que imaginar como pensaria, como se

Nessa aproximação metódica (e rudimentar) tropeçou em evidências simbólicas daquilo que julgava ser a “cultura surda” – *um modo de ser radicalmente diverso do nosso*. A partir desta alegoria vazia construiu seu retrato da alteridade surda. Um universo plenamente visual, habitado por pessoas que não se diferenciam pelo grau de seu déficit auditivo; ao contrário, apenas o pertencimento a uma comunidade inventada e imaginada a partir do contato com a língua de sinais poderia criar o senso da diferença. Acostumou-se a pensar na surdez como a exterioridade política de uma unidade cultural. Esse fantasma identitário, que o professor fez questão de encontrar em seu longo (e lento) processo de imersão, ganhou corpo, materialidade, na medida em que se deparava com o inusitado, interpretava o imponderável, familiarizava o exótico. Um caso exemplar, que ele adorava utilizar em suas aulas, pôde ser extraído de suas anotações: *a construção de um projeto identitário autônomo é mais clara entre os surdos que não falam do que entre os surdos que falam*. A despeito da influência de algumas idéias de Harlan Lane⁴⁷, a observação remete ao modo como suas alunas e alunos estariam lidando com a voz e o silêncio. Segundo ele, o silêncio seria parte de um *ponto de vista surdo sobre o mundo*; sua própria condição de comunicação. Aqueles que procuram utilizar a voz para se comunicar estariam cedendo à representação ouvinte de uma *obscura ausência na surdez* – a impossibilidade de falar. Ser uma pessoa surda, nesse sentido, deveria significar a convivência com o exílio, a exclusão e a opressão criada por lógicas sociais audiocêntricas; cabendo aos

sentiria e reagiria se tivesse crescido surdo, se a linguagem gestual fosse seu principal meio de comunicação, se os olhos fossem as portas da sua mente, se a maior parte dos seus amigos fosse surda, se tivesse conhecimento de que muitas crianças não podiam apenas gesticular após ter tido conhecimento de que muitas o podem fazer, se muitas das pessoas que admirasse fossem surdas, se sempre se tivesse confrontado com a ignorância e a incomunicabilidade dos ouvintes, se... se, numa só palavra, fosse surdo”.

⁴⁷ Segundo a autora (LANE, 1992, p. 22), “no estereótipo do ouvinte, a surdez representa a falta e não a presença de algo. O silêncio é sinônimo de vácuo (...) Quem é surdo não pode ter a mesma orientação e segurança no seu ambiente que nós temos no nosso; com certeza que não podem apreciar música, dizemos a nós próprios; nem participarem numa conversa, ouvir anúncios ou utilizar o telefone. A pessoa surda anda à toa, parece estar numa redoma; existe uma barreira entre nós, por isso o surdo está isolado”. Esse estereótipo que vitimiza as pessoas surdas facilmente pode se transformar em um estigma, pois fomos formados para representar “um mundo sem som como um mundo sem significado” (1992, p. 26).

ouvintes, por intermédio da língua de sinais, romper com esse silêncio. O local da cultura surda, portanto, seria o local da resistência e transição para uma consciência oposicional, através da qual o sujeito surdo se faria como o avesso daqueles que ouvem⁴⁸. O raciocínio é interessante (embora ingênuo); afinal, reconhecer-se como membro de um grupo socialmente discriminado e incompreendido, ao mesmo tempo em que

⁴⁸ No auge dessa arrogância, o professor acreditou mesmo poder desalienar seus alunos e alunas surdas, mostrar-lhes sua cultura, ajudar a construir suas identidades como surdas e surdos. Para isso habitualmente utilizava um texto de Gladis Perlin (1998), muito conhecido nos espaços (pedagógicos) que transitava, intitulado “Identidades Surdas”. Deste texto, ele extraía sempre duas idéias: por um lado, que as identidades surdas se construiriam apenas na relação das pessoas surdas com seus iguais – apontando para a necessidade de diluir a presença do “outro” ou “outra” ouvinte na formação das representações identitárias surdas; por outro, que existiriam algumas categoria identitárias centrais na configuração das alteridades surdas. Entre tais categorias, destacadas por ele, bem como pela autora, estão as “identidades surdas” propriamente ditas (pessoas que têm consciência de sua diferença e partilham de processos visuais de significação), as “identidades surdas híbridas” (pessoas que nasceram ouvintes e tornaram-se surdas, mantendo o português como primeira língua), as “identidades surdas de transição” (pessoas oralizadas que passam para a comunidade surda), as “identidades surdas incompletas” (pessoas que vivem sob a ideologia ouvintista e negam a surdez), e finalmente as “identidades surdas flutuantes” (pessoas que querem ser ouvintizadas, mas acabam não conseguindo interagir com ninguém). Esse esquema de classificação das identidades surdas cria uma representação de maior ou menor pertencimento a uma comunidade (política) importante para as lutas e demandas das pessoas surdas; todavia, ele também está sujeito à substancialização e essencialização discursiva. O que o professor não se dava conta na época era que a tentativa de representar as identidades surdas a partir de algumas categorias tende a imobilizar a interpretação dos processos identitários em modelos preconcebidos de “ser surdo”, (re)produzindo a diferença também como desigualdade. O caso de uma aluna surda que retornou para o colégio no início de 2008 pode exemplificar a essencialização da natureza sócio-histórica das identidades. Para seus colegas, ela era uma surda oralizada, uma surda que tinha desprezado seus pares surdos e buscado (sem êxito) outras relações com ouvintes – uma “surda flutuante”, como pensava o professor. Com o passar das semanas, entretanto, a convivência, socialização e negociação cultural reposicionaram a menina dentro do jogo das representações que conformava a sociabilidade daquele grupo; assim, sua identidade foi se remodelando aos seus olhos e aos olhos de seus colegas. Este é apenas um entre tantos outros exemplos que apontam para necessidade de estarmos cada vez mais atentos ao caráter dinâmico, fluido e processual das identidades.

se enxergar como um ser humano completo e diferente, de fato pode contribuir para constituição de uma identidade pessoal que desestabilize os estigmas impostos pela sociedade envolvente⁴⁹. Contudo, ao recordar de tudo isso, o professor revê com certa ironia essas antigas certezas. Realmente poderia haver algum mal em manipular a identidade pessoal para se relacionar com os outros? Seus alunos e alunas deveriam mesmo deixar de tentar se comunicar com familiares, vizinhos ou colegas de trabalho? O que exatamente ele estaria exigindo destes estudantes? Então, começa a compreender que talvez tivesse deixado escapar algo fundamental durante todo esse tempo – o movimento dos estereótipos é constante, o jogo das identidades não tem fim.

Ao retornar de sua pequena viagem para o passado, o professor encontra-se com o café já frio entre as mãos. Percebe que esteve absorto durante todo o recreio. Talvez alguém tenha tentado chamar sua atenção, mas ele permaneceu imóvel, vagando por lembranças, com o olhar perdido em algum ponto do pátio. Algumas colegas de docência ainda estavam na Sala dos Professores, confabulando sobre o final do semestre, mas ele não havia escutado nada. Sua atenção se voltara toda para si mesmo, para esse “mundo interior” que agora ele percebia em transformação. Uma pequena irrupção no âmago de seu trabalho – de onde ele menos podia esperar – começa a modificar o seu modo de pensar. Um debate. “Representações da Surdez”. Acaba de ocorrer. O momento exato para ele descobrir que já não era mais suficiente explicar por que se é diferente; suas turmas também queriam saber por que se continua sendo igual, por que as identidades das partes não se dissolvem na identidade do todo. Trata-se de um deslocamento na forma de se colocar o problema que está longe de ser irrelevante. Se a alteridade surda é um fato, um ponto de partida, ela é igualmente um produto social e histórico – o professor compreende que poderia (e deveria) tê-la problematizado. Este foi o estopim para ele começar a reorganizar e destruir as imagens mais sóbrias de sua trajetória pedagógica. Sua dedicação curiosa ao desconhecido. A pergunta pela surdez. Pelas melhores e piores formas de chamar, nomear e educar. Tudo isso lhe tomou muito tempo. Simplesmente havia perdido de vista o que estava a sua frente: seus alunos e alunas são tão complexos quanto à surdez pela

⁴⁹ Como observa Ervin Goffman (1988, p. 41), o aprendizado do estigma é parte da construção da identidade estigmatizada; “a pessoa estigmatizada aprende e incorpora o ponto de vista dos normais, adquirindo, portanto, as crenças da sociedade mais ampla em relação à identidade e uma ideia geral do que significa possuir um estigma particular”.

qual ele costumava, num só golpe, os unir e diferenciar. Então, sua inquietação realmente fica nítida. A surdez que lhe parecia viver em cada um deles substancialmente da mesma forma, que emergia como única possibilidade de discurso identitário, que imprimia sua lógica cultural como uma segunda natureza, apenas revestida, amesquinhada e desviada na singularidade de cada um deles. Essa mesma surdez agora lhe soa problemática. Isto não significa que ele tenha deixado de considerar o modo como o discurso e a prática da deficiência oculta o problema das identidades surdas, encobrendo a questão política de sua diferença. Ele sabe que a surdez não é apenas mais um termo da moda (politicamente correto) e seu reconhecimento efetivamente oferece uma alternativa aos modelos socialmente estabelecidos de normalidade e anormalidade. E que a aceitação da língua de sinais abre espaços para que estes sujeitos acessem memórias, tradições e lógicas culturais desqualificadas pela hegemonia da voz e da escrita na educação. Evidente para ele que a surdez não se define pela audição. Nada disso está em questão. A desconfiança atual repousa sobre sua persistente intenção de nomear, definir ou representar seus estudantes surdos. Uma padronização perversa. O status ontológico que os discursos da deficiência costumam atribuir aos déficits auditivos, aos poucos foi deslocado por ele para suas próprias representações da surdez. Sua ânsia em criar um “nós” para “eles” não o permitiu aceitar (pedagogicamente) seus alunos e alunas como “outros” – respeitá-los em sua “outridade”. Não se consegue isso sem antes desconstruir toda uma tradição de modos de enquadrar, classificar, representar as pessoas surdas. Como ele teimou em reconhecer isso! Sempre satisfeito por ter passado da naturalização médica à curiosidade etnográfica, da curiosidade etnográfica ao reconhecimento político da surdez. Tirar uma roupa antiga e colocar uma nova; fechar uma janela e abrir outra. Não tinha se dado conta, não até este instante, que permanecera sempre no centro do processo. (Re)conhecia os outros (suas próprias alunas e alunos) e os fazia entenderem a si mesmos com os olhos do professor, como outros de uma lógica pretensamente universal – um sistema que educa “todos” (nós e os outros). Enclausurados nesta curiosa alteridade que nunca se vê descentrada, hospedados em nossa glamurosa consciência humanitária, cifrados e decifrados por toda a retórica educacional desta época, estes sujeitos surdos permanecem sempre os mesmos, independente das palavras que usamos para descrevê-los – sempre ocultos; sempre outros de nosso vocabulário. Mas o que estou dizendo, pensa o professor. Não podemos simplesmente suspender nossos princípios de identificação, hierarquização e classificação, podemos? Haveria alguma

possibilidade de encontrar-se com o outro, com seus alunos e alunas, sem devorá-lo rapidamente em nossas estratégias de regulação e controle da alteridade? Como se faz para deslocar esta suposta ordem natural dos significados, como se faz para romper com todas estas lógicas e oposições binárias? Talvez o professor tenha interditado para sempre qualquer possibilidade de diálogo com seus outros, talvez não⁵⁰. Quem sabe estes não foram seus primeiros passos em direção a uma resposta. Não importa mais. Ele sabe que não haveria redenção. É tarde para explorar essa mirada de dentro do colégio. Em poucos dias abandonaria suas turmas e começaria a frequentar a Secretaria – o “matadouro” onde se planeja a inclusão de “todo tipo” de alteridade pedagógica. Teria que (re)encontrar suas questões neste outro espaço, ocupando uma nova função. Soa o sinal. Todos começam a se levantar. É o anúncio para suas duas últimas aulas.

⁵⁰ Como já sugeriu María Zambrano (1986), as filosofias do sujeito e da linguagem contemporâneas cada vez mais têm se ocupado com as possibilidades de expressar todo um conjunto de problemas que estão logo ali, diante de nossos olhos, mas ainda sim nos deixam com a sensação de que, por meio dos conceitos que dispomos, nunca conseguiremos acessá-los em toda a sua potência. Trata-se, como escreve poeticamente a autora, de um projeto orientado para a procura de uma “clareira no bosque” heideggeriano da interdição; seja nas frestas da tradução ou nas impossibilidades do diálogo e da construção comum. Contudo, segundo Zambrano (1986, p. 11), para encontrá-la (assim como para encontrar o outro) “Não temos de ir procurá-lo [o sujeito]. Não se tem de procurar. É a lição imediata das clareiras do bosque: não se tem de ir procurá-las, nem tampouco buscar nada nelas. Nada determinado, pré-figurado, concebido”.

3 Relatos de uma história gloriosa

A mãe adentra o quarto e depara-se com o olhar curioso e angustiado da filha surda adulta diante do mapa-múndi. Seus gestos atropelam-se na ânsia de receber uma resposta que a oriente: - Mamãe, os japoneses moram aqui no Japão; aqui é a Alemanha, o país dos alemães; a Itália é o país dos italianos; onde fica o país dos surdos mamãe? Qual é o meu país?

Autora desconhecida, 2006.

Reminiscências da surdez.

Entre as biografias mais admiráveis da Secretaria certamente estive a de Helano Marcondes. Homem alto, de feições suaves, aparentava ter pouco mais de trinta anos de idade quando se encorajou a integrar a equipe responsável pela organização pedagógica da Área da Surdez no Paraná. Realizou com afinco tudo o que lhe determinaram utilizando-se de uma língua de sinais belíssima, habitualmente marcada por reflexões meticulosas acerca de sua experiência visual⁵¹. Não apenas estava ali. Desejava levar à educação de pessoas surdas aquilo que a escola tinha lhe negado – sua língua. Com essa vontade deixou a família, os amigos e aventurou-se neste outro espaço. Sempre curioso, sempre esperançoso, mais parecia uma criança ávida por descobrir o funcionamento daquele mundo repleto de promessas, mas cheio de carimbos. Acredito que foi esse o modo como encantou todos com quem trabalhou, e por ele ainda hoje nutrem grande apreço, durante os três anos que sucederam sua chegada. Tal entusiasmo, entretanto, não fora suficiente para se fazer notar fora dos domínios de seu Departamento; permaneceu um completo desconhecido para a grande maioria das pessoas e políticas que passaram pela Secretaria nesta mesma época.

⁵¹ Apenas para evitar certas confusões habituais atribuída às línguas de sinais, vale lembrar que estas línguas não são universais. Pelo contrário, embora possamos mapear certa familiaridade entre algumas delas, é possível perceber como cada região, país ou grupo étnico desenvolveu modos próprios de enunciá-las. Nesse sentido, quando me refiro genericamente à “língua de sinais”, estou falando da língua de sinais brasileira em seus diferentes regionalismos. Sobre tal assunto, o trabalho desenvolvido por Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp (2004) pode ser elucidador.

Aos que assim o entendem, quero contar a história de Helano, de quem talvez não reste nenhuma lembrança nas memórias por demais ocupadas em cuidar dos rumos da educação pública no estado. Ignoro pormenores de sua trajetória; quando me forem revelados, hei de retificar e ampliar estas páginas. Por agora este resumo deve nos ser útil.

O primeiro filósofo surdo do estado! Muito antes de conhecê-lo, Helano já brilhava nos congressos e encontros da área. Soube disto ao assistir a gravação de uma das suas palestras, proferida no município de Faxinal do Céu, que me foi fornecida por uma colega enquanto eu ainda atuava no Colégio⁵². “Os Surdos e a Filosofia”. Uma hora e meia. Ele prendera a atenção da plateia com tanta leveza. Nunca tinha visto alguém realizar aquilo em língua de sinais. Ignorância minha, certamente, mas o clamor do público não deixou nenhuma dúvida: precisávamos apresentá-lo aos nossos alunos e alunas. A professora fez o contato e eu tratei de preparar as turmas. Um mês depois ele gentilmente atendeu o convite. Dois grupos, uma aula em cada, milhões de coisas para organizar – chega a ser patético como a presença de um profissional surdo pode desestabilizar a rotina de uma escola para pessoas surdas. Confesso que não pude prestar atenção no que ocorreu na exposição inicial, exceto o debate. Estavam maravilhados. Queriam saber mais do pensamento de Sócrates, Platão, Aristóteles e principalmente dele – aquele radiante professor surdo que balançava os cachos de seu cabelo enrolado enquanto desenrolava em sinais uma polêmica aberta há mais de dois mil anos. Nada mais, todavia, precisava ser explicado para convencer todos e todas, e a mim mesmo, de que a educação de pessoas surdas poderia enfim realizar-se; afinal, a prova viva disto estava encarnada ali mesmo, na figura de Helano, ao alcance de qualquer um que pudesse duvidar.

Foi um sufoco arrancá-lo da sala. Os “estrondosos aplausos” não saciaram a euforia de seus novos admiradores e admiradoras⁵³.

⁵² O Centro de Capacitação de Faxinal do Céu era um dos espaços onde os eventos de formação continuada da Secretaria costumavam ser realizados. Neste local, os Seminários Paranaenses de Surdos, organizados anualmente pelo Departamento, costumavam reunir um público aproximado de seiscentos participantes – entre eles, profissionais, intelectuais, bem como estudantes das escolas especiais da área.

⁵³ Na língua de sinais, a tradicional “salva de palmas” que encerra as exposições orais costuma ser traduzida por um ritual que expressa respeito ou satisfação. Ele ocorre quando o público estende seus braços cima da cabeça e, repetidas vezes, movimenta-os com as mãos abertas para dentro e para fora.

Parecíamos dois guarda-costas, eu e minha colega, abrindo espaço entre tantos braços, abraços, elogios e trocas de e-mail. Precisávamos levá-lo até o próximo grupo que já estava abelhudo esperando por ele no corredor. Os outros estudantes ansiavam saber como seria o sinalizador que provocara tanto alvoroço naquela manhã. Desta vez sentei junto à turma e arregalei os olhos como se assim fosse possível não perder nenhum movimento⁵⁴. Helano (re)começou com uma pergunta aparentemente simples, quase ingênua – *Quem sou eu? Vocês sabem quem eu sou?* –, porém decisiva para sua argumentação. *Isso mesmo, as pessoas costumam me chamar de Helano Marcondes, mas se vocês não gostarem desse nome também podem me chamar de Humorista, é assim que me encontrarão no Messenger.* A confusão instalada pelo desaparego diante de seu nome (próprio) se desfez tão rapidamente quanto se criou – *Além desses nomes, eu tenho outro que me foi dado pelos amigos e amigas surdas com quem convivo até hoje.* Seu sinal, o deslizar de dois dedos sobre a bochecha, o médio e o indicador, de cima para baixo. Que começo! Num só golpe, ele se apresentou e introduziu o tema mais geral de sua exposição. O que se seguiu foi um diálogo constante entre alguns flashes da história “universal” da surdez com aquela pergunta que agora repercutia em nossas cabeças – *Quem sou eu afinal de contas?*

A intenção parecia clara; entretanto, não era uma tarefa fácil. Despertar em cada jovem daquela sala a consciência de sua condição enquanto surdos e surdas. Desalienar! Para nossa felicidade Helano sabia o que estava fazendo. Conhecia os atalhos de sua discussão. Explicar, entreter, emocionar, enfatizar – tinha tantas cartas na mão quanto um crupiê. Assim passou suavemente pelos significados, ancorados no exercício socrático, da palavra filosofia. Depois nos conduziu até a Grécia antiga para introduzir breves noções sobre conhecimento, aprendizagem e reconhecimento⁵⁵. O pensamento seria

⁵⁴ Lamento transcrever neste texto (em itálico) apenas algumas das expressões sinalizadas por Helano e meus alunos e alunas durante sua exposição; contudo, a ausência de registros visuais e as imprecisões de minha interpretação limitam a atividade tradutória e obrigam a reconstruir (em meu português) a palestra.

⁵⁵ Conforme Carlos Skliar (1997b, p. 19), na “Grécia, como también después en Roma, la palabra sordo se refería a las cosas en el sentido de falante, de deficiente, mientras que mudo expresaba a calidad de fealdad, vacío, privado de color. Las dos palabras clásicas para denominar en griego al mudo y al sordo eran *enéos* e *kofos*. *Enéos* significa mudo y en este sentido fue utilizada por Platão y Aristóteles; *Kofos*, referido a las cosas, se refiere a vacío, ineficaz, etc. Lo interesante de este término es que además fue empleado con el significado de obtusidade, estupidez e deficiência psíquica”. Seguindo esta tradição

ou não anterior à linguagem? Ficaríamos do lado de Sócrates (platônico) ou Aristóteles? Seu ponto não era exatamente esse. Pretendia apenas enfatizar a ignorância das ideias que construíram a surdez como um sinônimo de ignorância. A incapacidade daqueles homens que somente enxergaram monstrosidade nas pessoas “surdas-mudas” e não puderam reconhecer a legitimidade de sua comunicação gestual. Se ele conseguiu contar essa história sem criar na turma nenhuma indisposição diante da filosofia “clássica”, disse eu não tenho mais certeza. O fato é que Helano efetivamente limpou terreno para que todos compreendessem que não era necessário invisibilizar a surdez para desfrutar da *potência* destas tradições filosóficas – fez com que percebessem a *força* daquele conhecimento para amadurecer nosso entendimento do mundo. Desse modo, ele preparou o grupo para refletir acerca do próprio ato de pensar e se pensar frente aquilo que a população surda não foi, mas algum dia talvez possa vir a ser.

filosófica, diversos escritos que se dedicaram à educação de surdos no Brasil recuperaram e polarizaram as teses platônicas e aristotélicas ao afirmar que, enquanto Aristóteles teria rejeitado a possibilidade de aprendizado por parte de uma pessoa surda, Platão abriria o acesso ao conhecimento independentemente da linguagem oral ou escrita – inclusive para as pessoas surdas. Helano reproduziu esta ideia mesmo sem dar-lhe muita atenção. Primeiro utilizando-se da afirmação de Fernando César Capovilla e Walkiria Duarte Raphael (2000, p. 1480): “No século IV a.C., Aristóteles supunha que todos os processos envolvidos na aprendizagem ocorressem através da audição e que, em consequência, os Surdos seriam menos educáveis do que os cegos”. Depois a confrontou com o que julgo ser um pequeno trecho dos diálogos platônicos (PLATÃO, 2001, p. 422e), no qual Sócrates, ao indagar a origem dos nomes e sua relação com a natureza das coisas, aponta: “Se não tivéssemos voz nem língua e ainda assim quiséssemos expressar coisas uns aos outros, não deveríamos, como aqueles que ora são mudos, esforçar-nos para transmitir o que desejassemos dizer com as mãos, a cabeça e outras partes do corpo?”. Evidentemente, tanto as considerações de Capovilla e Raphael quanto o trecho retirado do “Crátilo” careceriam de mais aprofundamento – seja pela imprecisão das referências realizadas ao pensamento aristotélico, seja pelo caráter episódico que a surdez ocupa neste diálogo socrático ou mesmo no interior da obra platônica. De qualquer modo, Helano parece ter embarcado nas explicações de Carlos Skliar (1997b, p. 20) para demonstrar que: “los romanos heredaron de los griegos la noción filosófica que o pensamiento se desarrolla sólo a través de la palabra articulada y que la capacidad de hablar es más bien un hecho instintivo que adquirido o aprendido. Por eso se consideró absurda la intención de enseñar a hablar a quienes eran naturalmente incapaces de hacerlo y aprenderlo”.

Quanto mais ele sinalizava, mais os olhares se avivavam. A palestra instigava e os semblantes dos alunos e alunas confirmavam: aquilo tudo interessava. Não seria unicamente o tema, nem mesmo a língua em comum. Helano era um mestre explicador, discursava com a paixão de quem carrega uma grande novidade, um motivo, uma bandeira. A turma inteira ficou contagiada. *Como é que uma pessoa surda poderia se interessar por esses assuntos? Como é que aquele sujeito podia saber tanto?* Ele detinha essa rara capacidade de abrir caminhos, de despertar mundos. Nessa atmosfera de espanto e curiosidade embarcamos em sua explanação logo que avistamos o próximo slide. “O calvário da surdez” – informava seu título⁵⁶. Os significados carregados desta frase, contudo, ficaram para depois, até mesmo para os letrados de plantão. Antes os olhares da sala percorreram a sequência de setas que ligava os desenhos projetados na parede – era uma linha do tempo, um pouco “torta” para mentes tão embrutecidas pelos esquemas didáticos mais tradicionais, mas ainda uma linha do tempo. Iniciava “500 anos antes de Cristo” com um desenho estereotipado de um pensador grego; o personagem observa a turma com desconfiança enquanto empunhava um pergaminho escrito – o símbolo da sabedoria ocidental⁵⁷. Ao seu lado, a seta nos levou para o “ano

⁵⁶ Neste texto, reproduzirei entre aspas as frases que consegui copiar dos slides projetados por Helano para apresentar um panorama geral da “história da surdez” no Ocidente. Embora ele tivesse pretensões meramente pedagógicas de situar os alunos e alunas surdas acerca do amplo processo de exclusão a que “seu povo” esteve submetido, tal perspectiva acabou (re)construindo certa imagem linear, progressiva e eurocêntrica do que seria “a história mundial da surdez”; uma história que iniciava-se na “Antiguidade Clássica” e desembocava no “mundo Contemporâneo” a partir das transformações nos modos de descrever e agenciar as pessoas surdas. Desse ponto de vista, pode-se dizer que sua análise histórica foi “superficial” se considerarmos, como o faz Lucia Reily (2007, p. 309), que a sequência de fatos tradicionalmente apresentadas pelos estudos surdos “não elucidam satisfatoriamente” nem mesmo os processos de transferência e assimilação que constituíram as modernas línguas de sinais na Europa, quanto mais sua manifestação em outras partes do globo. Apesar disso, é preciso reconhecer que a exposição de Helano teve o mérito de introduzir as turmas em um dos debates centrais na agenda intelectual da área: o papel das línguas de sinais e da cultura surda na formação das identidades surdas.

⁵⁷ Uma das características do colonialismo é a invisibilização da história dos colonizados. Nesse sentido, são incontáveis as referências à “invenção da escrita” na tradição grega como o momento culminante de um modo de pensar e organizar a vida social radicalmente diverso de qualquer outra experiência não europeia. Este modo de narrar (e periodizar) a história tem ocultado outras

1000”, com o vulto de um sujeito isolado no alto da prisão informando: “Os surdos são doentes mentais e constituem um perigo público!!!”. Em seguida saltava para o período entre o “ano 1200 – 1400”, com a imagem de um surdo cabisbaixo e o informe: “Mudo é tolo! Tem que trabalhar”. Logo abaixo, o “Curto apogeu para o surdo-mudo 1750 – 1880”, com duas mãos representando liberdade para a língua de sinais.

Preocupei-me tanto em anotar o que estava colocado no slide que fui perdendo o rumo daquela palestra – são os vícios da oralidade e do ritual escolar. Recobrei o foco apenas em “Milão 1880”, quando a “Proibição da gestualização”, em referência ao *Congresso Internacional de Educadores de Surdos*, foi destacada⁵⁸. Emocionado, ele discursou

tradições – como a escrita hebraica e a logográfica do Extremo Oriente ou mesmo o alfabeto fenício (consonantal), que influenciou decisivamente o desenvolvimento do alfabeto greco-romano. De acordo com Jack Goody (2008, p. 38), “o roubo da história pela Europa Ocidental começou com as noções de sociedade arcaica e Antiguidade, prosseguindo daí em uma linha mais ou menos reta pelo feudalismo e Renascença até o capitalismo. Aquele começo é compreensível porque, mais tarde para a Europa, as experiências gregas e romanas representaram o amanhecer da história, com a adoção do alfabeto escrito (antes da escrita tudo era pré-história, e a esfera de arqueólogos, não de historiadores)”. Tal “roubo da escrita”, portanto, parece representar um movimento de empoderamento pela Europa de uma ideia de história mundial na qual suas tradições estão sempre no centro de um processo auto-referendado de mudanças e transformações. Isso ocorre a tal ponto que a reflexão filosófica, de onde discursava Helano e como figura atualmente nos currículos escolares, se confunde com o próprio desenvolvimento do pensamento europeu.

⁵⁸ A semelhança de sua argumentação com um dos mais populares escritos de Carlos Skliar chamou minha atenção. De acordo com Skliar (1997a, p. 77), “alguns autores consideram que as conclusões do Congresso de Milão foram tão poderosas que produziram uma divisão radical, e aparentemente irreconciliável, na história da surdez e dos surdos (Cuxac, 1983; Lane, 1984; Mottez, 1977; Sacks, 1989; Volterra, 1990, etc.). A magnitude e a influência das recomendações desse Congresso nos levam a considerar a existência de dois grandes períodos históricos: uma história prévia, que vai desde meados do século XVIII até a primeira metade do século XIX, em que eram normais as experiências educativas através do uso da linguagem dos sinais; e outra história posterior – de 1880 em diante e, em alguns países, até nossos dias – de domínio absoluto de uma única equação, segundo a qual a educação dos surdos se reduz à língua oral”. Desse modo, ao longo do século XIX, o embate entre o ensino da língua de sinais e o oralismo teria sido ressignificado pela emergência de poderes (institucionais) e saberes (clínico-terapêuticos) que reinscreveu a surdez na ordem das modernas “anormalidades” de que nos fala Michel Foucault (2004), como um objeto de interesse científico. Para Helano,

por vários minutos sobre o modo como aqueles poucos ouvintes teriam confiscado a língua de sinais da população surda em prol de sua suposta integração ao mundo (normal) da audição, o que ocorreria através da aprendizagem da língua oral – uma celebração curiosamente chamada de “Para a melhoria da sorte dos surdos-mudos”. A turma compreendeu a mensagem e se indignou também. Um aluno da oitava ousou perguntar – *Onde estavam os surdos que não fizeram nada? Por que não deixaram eles se pronunciarem?* Então veio outra, do terceiro ano, e desabafou – *Como pode? Mais de cem anos de proibição. A gente também passou por isso! Será que ninguém percebeu nada?* Depois todos começaram a se manifestar tempestuosamente demonstrando repúdio ao largo processo de inferiorização das pessoas surdas dentro (e fora) das instituições de ensino. Helano ponderou cuidadosamente sobre cada pergunta levantada, cada inquietação apresentada, e soltou seu veredito – *Vocês têm razão, foi um absurdo o que nos impuseram, mas não adianta procurar culpados. Eu prefiro pensar que essas pessoas [vinculadas à educação] não vêm agindo assim por mal, elas apenas não sabem o que estão fazendo. O que precisamos é mostrar para elas quem somos e qual a escola que queremos.*

Uma história, um sujeito, uma causa, infinitas possibilidades de futuro. Com o terreno preparado, nosso filósofo se transformou em um contador de histórias e passou a semear algumas experiências de pessoas que pensaram ou viveram a surdez ao longo dos últimos cinco séculos para fixar ainda mais seus argumentos. Começou na Espanha quinhentista, onde Pedro Ponce De Leon teria fundado a pioneira escola

entretanto, a supremacia política dos “oralistas” apenas se confirmaria em 1880, quando o uso da língua de sinais foi considerado obsoleto (e “oficialmente abolido”, segundo nossa palestra). Nesse sentido, ele atribuiu a Alexander Graham Bell a influência decisiva neste processo; reconhecido como um “gênio” tecnológico e fluente usuário da língua de sinais norte americana, a crença de Bell a respeito da “cura” da surdez através dos investimentos em tecnologias clínicas parece ter jogado contra as recentes experiências pedagógicas centradas nas línguas de sinais – além, é claro, do fato de que, mesmo entre os educadores surdos mais influentes da época, a língua de sinais fora considerada mais como um meio ou instrumento para o aprendizado das línguas orais e comunicação entre seus usuários do que como uma dimensão cultural.

para pessoas surdas no monastério de San Salvador, perto de Madri⁵⁹. A escolha não foi aleatória. Deste ponto, ele pretendia reler a própria tradição de modos de conceber a surdez para germinar entre a turma o entendimento da surdez e do “sujeito surdo” como o “Outro” do ocidente moderno – alguém que não estaria mais (discursivamente) ocultado, mas ainda inferiorizado por suas diferenças linguísticas e culturais. Evidentemente, como fez questão de frisar, tratou-se de um espaço destinado apenas *a alguns filhos e filhas de famílias nobres que, com grande esforço e muitos anos de ensino, puderam aprender a falar e a ler, mas a situação da grande maioria da população surda neste período era uma calamidade*. Apesar disso, considerava que a proposta da instituição tinha *virtudes*. Alfabetizar através de representações manuais do alfabeto e exercícios fonoarticulatórios todos aqueles e aquelas que “não podiam falar” – desse modo seria possível tanto soletrar as letras quanto formar palavras; um modelo metodológico que iria ecoar uma geração mais tarde com a preeminência da comunicação gestual sobre a leitura labial no ensino de crianças surdas. Assim,

⁵⁹ Como já observou Harlan Lane (1984b), na Europa Ocidental, o século XVI representou uma “virada intelectual” em direção ao desenvolvimento de diferentes espaços e metodologias para a educação de pessoas surdas. Assim como Ponce De Léon na Espanha, os Braidwoods na Grã-Bretanha, Amman na Holanda e Pereire e Deschamps na França, são exemplos de educadores ouvintes que, com maior ou menor êxito, procuraram instruir as pessoas surdas através de diferentes técnicas de expressão e compreensão. Tais mudanças no modo de se conceber a educação de pessoas surdas, entretanto, foram pontuais, esporádicas e circunscritas apenas às instituições religiosas, sem se espalhar por outros espaços de ensino e poder. Ao narrar a condição das pessoas surdas antes do século XVIII, Oliver Sacks cria uma imagem que parece auxiliar a reproduzir aqui um pouco da atmosfera criada por Helano. Segundo Sacks (2007, p. 27), “a situação das pessoas com surdez pré-linguística antes de 1750 era de fato uma calamidade: incapazes de desenvolver a fala, e portanto ‘mudos’, incapazes de comunicar-se livremente até mesmo com seus pais e familiares, restritos a alguns sinais e gestos rudimentares, isolados, exceto nas grandes cidades, até mesmo da comunidade de pessoas com o mesmo problema, privados de alfabetização e instrução, de todo o conhecimento do mundo, forçados a fazer os trabalhos mais desprezíveis, vivendo sozinhos à beira da miséria, considerados pela lei e pela sociedade como pouco mais do que imbecis – a sorte dos surdos era evidentemente medonha”.

seguindo o raciocínio de nosso palestrante, o frade organizou mais do que uma “escola”, instituiu uma ideia *revolucionária* para a época: a de que *a compreensão não depende da capacidade de ouvir palavras*. De fato, ser considerado “incapaz” na linguagem seria o mesmo que ser tomado como “inumano” ou “subumano”; uma existência “desprezível” e “bizarra”, comparada apenas a dos animais que vivem “fora” do universo da cultura, da política e do direito. *É contra essa concepção que precisamos lutar* – observou ele⁶⁰.

Na sequência partimos para a França pré-revolucionária, quando os ideais iluministas já haviam se espalhado até mesmo entre os educadores católicos que se dedicavam à população surda. Abbe Charles Michel De L’Epée abriu o slide e Helano reservou sincera atenção a sua “caridosa devoção” ao contingente de excluídos e excluídas que vagavam pelas ruas de Paris. *Por não aceitar a existência de pessoas que vivessem privadas do catecismo e impossibilitadas de se confessar diante de Deus*, comentou, *foi realizado um trabalho formidável, que desenvolveu tanto a língua de sinais quanto a educação de surdos*. Uma vida oferecida à causa, inúmeras escolas e instituições fundadas em seu nome, L’Epée saltou diante de nós como personificação de um “salvador”; alguém que teria carregado a educação de surdos a uma *época dourada*. Influenciado pelas emergentes teses de Jean-Jacques

⁶⁰ Helano não teceu nenhum comentário mais aprofundado neste sentido, mas sabe-se que a constituição das primeiras escolas europeias para pessoas surdas, que começam a aparecer a partir do século XVI, está relacionada com as práticas religiosas do silêncio e o longo desenvolvimento dos sinais monásticos; é nesse sentido que Lucia Reily (2007) atribui às Igrejas Católicas a gestação de um espaço favorável ao surgimento das primeiras iniciativas na educação de pessoas surdas. Reconhecido como um dos precursores na educação de crianças surdas na Espanha, Pedro Ponce de León (1520-1584) envolveu-se neste trabalho ao ser designado como “anjo da guarda” dos irmãos Francisco e Fernández de Velasco y Tovar. Embora poucos registros das práticas e metodologias empregadas pelo monge tenham se preservado, Susan Plann (1997, p. 30) deduz que os sinais beneditinos foram utilizados no início, complementados provavelmente pelos sinais “caseiros” dos irmãos – testemunhos da época indicam que o alfabeto manual era utilizado, “um modo de soletrar no ar formando letras com os dedos”. Aos poucos o trabalho de León foi reconhecido nacionalmente e novos filhos surdos da nobreza espanhola passaram a integrar sua “escola” (o intuito parece ter sido o de garantir seu papel como herdeiros), bem como outras propostas começaram a emergir, sobretudo nos trabalhos de Dalgarno e Bonet – a obra de Donald Moores (1987) aprofunda os diálogos e tensões que envolveram este contexto intelectual.

Rousseau acerca da provável existência de uma língua universal, teses que provocariam arrepios em qualquer linguista de nossa geração, ele teria encontrado uma motivação (digna de respeito em seu século) para aprender e ensinar a língua de sinais⁶¹. Desse modo, conforme sugeria a explicação, L'Epée ousou associar aquilo que chamou de um “sistema de sinais metódico” com figuras e palavras escritas, propiciando assim a possibilidade de leitura e tradução para o próprio francês – *Pela primeira vez os surdos eram reconhecidos e emancipados em sua própria língua*, concluiu. A despeito do eurocentrismo (ou hegelianismo) implícito nesta releitura do humanismo francês como sinônimo de um *maior grau de liberdade* (até mesmo para as pessoas surdas!), as iniciativas daquele educador setecentista simbolizavam uma transformação nos rumos da surdez na Europa ocidental – *Em menos de cem anos, como nos foi informado, aquilo que soava impossível mostrou-se mais comum, e muitas pessoas surdas efetivamente puderam construir algum espaço de expressão*⁶².

⁶¹ A ideia quimérica de uma língua universal, através da qual todos os seres humanos um dia puderam se comunicar, uma língua essencial, primordial e verdadeira, esteve em voga entre os séculos XVII e XVIII. Tanto que ao longo do século XVIII, as obras de Denis Diderot (1999 e 2010) – “La lettre sur les aveugles à l’usage de ceux qui voient”, de 1740, e “La lettre sur les sourds-muets”, de 1751 – e Étienne Bonnot de Condillac (1984) – “Traité des sensations”, de 1754 – abriram um contexto intelectual favorável ao desenvolvimento de diferentes pedagogias especializadas para indivíduos tidos como “surdos-mudos”. Todavia, quem influenciou decisivamente L'Epée parece ter sido Jean-Jacques Rousseau (1989; 1978) – tanto em seu “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens”, de 1755, quanto em sua obra (não tão consagrada) “Ensaio sobre a origem das línguas”, de 1762. É certo que, a exemplo do que ocorrera na Europa ocidental do século XVI, tais empreendimentos intelectuais contribuíram para mobilizar apenas tentativas isoladas de instruir as pessoas “surdas-mudas”. Contudo, para personalidades como L'Epée (traduzido pelo autor. 1990, p. s/n), “a língua universal que vossos eruditos buscaram em vão e da qual perderam a esperança está aqui; está bem diante de vossos olhos, é a mímica dos surdos pobres. Porque não a conheceis, vós a desprezais, e contudo somente ela vos dará a chave para todas as línguas”.

⁶² Em 1760 L'Epée (1712-1789) organizou um dos primeiros estabelecimentos de ensino coletivo para pessoas surdas de que se tem notícias no continente europeu; em 1784, duas décadas mais tarde, também em Paris, Valentin Haüy (1745-1822) ajudou a fundar o Real Instituto de Meninos Cegos (CAPUL, 1984). Este movimento, que se generalizou ao final do século XVIII, acompanhou um processo mais amplo de especialização daquilo que hoje é

É verdade que fiquei incomodado com o tom reverencial pelo qual ele se dirigia ao *benevolente* pároco beneditino e ao *potencial emancipador* daquelas instituições católicas. Depois de toda aquela introdução, eu não esperava por isso – sobretudo vindo de alguém engajado ao projeto republicano de escola pública e laica⁶³. Naquela época, contudo, pouco sabia das trajetórias de meus próprios alunos e alunas que acompanhavam a exposição; menos ainda sobre o papel das igrejas (católicas e protestantes) no desenvolvimento e profusão das

compreendido como “áreas da deficiência”. Há uma referência elogiosa a De L’Epée na obra de Oliver Sacks (2007, p. 31) que se aproxima a narrativa empreendida por Helano nesta manhã – “A escola de De L’Epée, fundada em 1755, foi a primeira a obter auxílio público. Ele treinou numerosos professores para os surdos, e estes, na época da morte do abade, 1789, já haviam criado vinte e uma escolas para surdos na França e na Europa. O futuro da própria escola de De L’Epée pareceu incerto durante o tumulto da revolução, mas em 1791 ela se transformara na National Institution for Deaf-Mutes em Paris, dirigida pelo brilhante gramático Sicard”. Nestas instituições organizadas por L’Epée, os estudantes surdos produziram diversos textos escritos relatando suas experiências e perspectivas acerca da surdez e da língua de sinais. Curiosamente, Helano não fez nenhuma referência a eles durante sua fala – talvez por desconhecimento ou pela ausência de traduções; de qualquer modo, Harlan Lane reúne esses escritos e os disponibiliza em “The deaf experience – classics in language and education” (1984a).

⁶³ Pouco tempo mais tarde Helano revelou ter “forçado um pouco o traço” naquela palestra. Disse-me que quando se referiu a L’Epée havia “deixado de lado” o fato de o abade nunca ter conseguido reconhecer as línguas de sinais como línguas tão “plenas” ou “complexas” quanto as línguas orais. Nesse sentido, seu “sistema de sinais metódico” partia do pressuposto de que a comunicação gestual apenas seria capaz de descrever situações cotidianas e concretas, mas não as expressões abstratas do pensamento. Isso Helano desprezava no argumento, mas normalmente deixava de lado para enfatizar outros aspectos relacionados à defesa do bilinguismo – como a necessidade de valorizar a língua de sinais como língua materna das pessoas surdas, a defesa do espaço linguístico da escola de pessoas surdas, ou mesmo a valorização de profissionais surdos ou surdas para trabalhar nestas escolas. Contudo, apesar da notoriedade adquirida pela figura do educador religioso e das instituições que ajudou a organizar, é preciso observar, como o faz Lília Ferreira Lobo (2008, p. 410), que “não se deve pensar que, a partir da disseminação dos estabelecimentos de educação de surdos e cegos, estes foram mais bem vistos que os loucos e os idiotas – a não ser por não fazerem parte do contingente considerado socialmente perigoso, por muito tempo ainda pertencerão ao universo da desrazão (isto se refere particularmente aos surdos), cujas separações os tirariam do convívio com outros homens”.

línguas de sinais ocidentais⁶⁴. Mais uma vez Helano me surpreendeu. Nunca fora um homem devoto, mesmo assim operava com maestria o discurso religioso para sensibilizar (e mobilizar) uma parcela significativa daquela “comunidade” que experimentava nas igrejas, e seus centros de convivência, modos de sociabilidade raramente oferecidos pelas instituições de ensino; aliás, não é estranho que estes sujeitos, concebidos como deficientes e incapazes no interior das retóricas modernas do conhecimento, não se identifiquem com os atuais espaços e currículos escolares⁶⁵. Desde o começo seu objetivo era ressaltar a relevância da língua de sinais para a construção (substancial) das identidades surdas. Talvez por isso ele tenha enfatizado o contínuo,

⁶⁴ Ao investigar o papel das Igrejas monásticas no desenvolvimento das línguas de sinais na Europa antes de 1500, Lucia Reily conclui que: “diferentemente da educação dos deficientes mentais, que na Europa e posteriormente na América teve origem no âmbito da medicina, em que tais pessoas compartilhavam espaços asilares segregados com doentes mentais desde o século XVII, a educação de surdos constituiu-se dentro do contexto religioso” (2007, p. 308). Evidentemente, isto não significa que o desenvolvimento das línguas de sinais utilizadas pelas comunidades surdas europeias e norte-americanas esteja unicamente relacionado com o estabelecimento dos sinais monásticos – isto vem sendo observado pelos estudos linguísticos sobre as línguas de sinais há quase meio século (STOKE, 1960) –, mas que muitas das metodologias de ensino e alfabetos manuais que hoje são empregados no contexto brasileiro seguiram as tradições iniciadas nos mosteiros espanhóis e franceses.

⁶⁵ Não recorro em detalhes a reação de cada aluno ou aluna, tampouco as anotações ajudam a descrevê-las; mesmo assim, lembro que naquele dia alguns olhares, habitualmente opacos às minhas aulas, se encantaram com as colocações de Helano. Andréia era uma das que, mesmo depois de um ano inteiro, nunca havia conseguido alcançar antes daquela palestra. Soube que ela era de família evangélica e que não gostara das minhas aulas porque eu dizia não praticar nenhuma religião. Contudo, depois daquele encontro ela se identificou tanto com a história de L’Epée que passou a devorar os vídeos e livros sobre a história da surdez disponíveis na escola e passamos a conversar mais sobre filosofia, religião e conhecimento. Não seria exagero afirmar que a palestra nos aproximou; que precisávamos de um laço, uma ponte, algo em comum. Isso apenas ocorreu graças a aproximação que Helano empreendeu entre aquilo que era conteúdo de minhas aulas (os sentidos e significados da surdez em meio aos processos históricos e sociais) e aquilo que ela, e muitos outros, vivenciavam a partir de suas experiências religiosas.

e não a ruptura, entre o trabalho religioso e a emergência dos sistemas especializados na educação bilíngue. Ao menos foi esse o modo como Helano prosseguiu sua explanação sobre a história (oficial) da surdez e da língua de sinais – sem abrir muitas polêmicas, reduzindo ou excluindo o que lhe parecia contraditório e lapidando, a cada momento, uma ideia coesa (e estável) de “sujeito surdo” – um projeto (político) partilhado por muitos estudiosos e estudiosas que teorizam a surdez em nossos dias⁶⁶.

Nessa direção, cruzamos o Atlântico e avançamos cinquenta anos no tempo para conhecer um dos episódios que contribuíram significativamente para cravar as línguas de sinais no coração da educação de pessoas surdas ao longo dos dois últimos séculos: a fundação do American Asylum for the Deaf na cidade de Hartford, em 1817. Esse evento foi introduzido com duas fotografias de seus mais “ilustres” protagonistas: Laurent Clerc e Thomas Gallaudet. Helano nos contou detalhadamente seus percursos como se deles fosse possível desprender os princípios mais gerais que hoje também organizam (ou

⁶⁶ Não chega a ser uma novidade que os estudos surdos, em grande medida, tenham assumido uma posição política explícita de “porta vozes” das pessoas surdas ao reivindicar políticas públicas e legislações que assegurem direitos e garantias à população surda; nem mesmo que isto tenha exigindo um intenso trabalho de pesquisas que (re)inventou a surdez ao desacoplarem-na das noções de deficiência e incapacidade patológica. Afinal, o esforço encabeçado por esta área na promoção e construção de um sujeito (surdo) de direito parece ter contribuído para produzir e legitimar a própria implementação do Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 – a interpretação de Ronice Quadros e Uéslei Paterno (2007) é exemplar nesse sentido. Em seu artigo 2º, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. Aqui, mais do que a explicitação de um sujeito para as políticas identitárias, é reconhecida uma perspectiva sócio-antropológica sobre a surdez. Isto não significa que não exista uma grande distância entre a prática política e a atividade acadêmica. Contudo, tal modo de instituir a surdez como um traço cultural de um “sujeito surdo” pré-determinado por sua “experiência visual” (garantida pelo uso da língua de sinais) me parece configurar um campo restrito de posições, tanto para as políticas quanto para as pessoas. Um movimento que encontra eco em diversos escritos de alguns autores e autoras que influenciaram diretamente os rumos das políticas públicas no Paraná durante a última década – refiro-me aos trabalhos de Carlos Skliar (1999; 1998a; e 1998b), Ronice Müller Quadros (1997; 2003; e 2009), Sueli Fernandes (1999 e 2003), Karin Strobel (2008).

poderiam organizar) as escolas bilíngues para pessoas surdas no Brasil. Ele começou pela *vocação* de Thomas Gallaudet para o ensino; *revelada* durante seu contato com Alice Cogswell, uma aluna surda que apresentara profundas dificuldades de aprendizagem e comunicação – *Contam que o contato com uma menina surda despertou o interesse do reverendo para as possibilidades de escolarização das pessoas surdas. A partir daí ele percorreu escolas, primeiro na Inglaterra e depois na França, em busca de uma metodologia adequada. Foi assim que conheceu Clerc, um carismático professor surdo.* Juntos eles fundaram o asilo de Hartford e organizaram ali um espaço propício para o desenvolvimento, ou melhor, o “florescimento” da American Sign Language – *Um feito semelhante ao de L’Epée na França*, na opinião de Helano. Segundo ele, Laurent Clerc levava sua experiência no Institute of Deaf-Mutes em Paris para influenciar o trabalho dos professores norte-americanos não apenas no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita da língua inglesa, mas, sobretudo, na ênfase de conteúdos gerais que possibilitassem a formação (humana) de futuros professores e professoras surdas⁶⁷.

O rápido êxito do asilo estimulou, já na década de 1830, a criação de outras quatro escolas especializadas no ensino bilíngue em diferentes regiões dos Estados Unidos – *Um modelo institucional admirável*, afirmou. Esse sucesso político garantiu à “vocação” de Thomas Gallaudet o *status* de mito fundador da língua de sinais norte-americana; tanto que após a morte deste reverendo, em 1864, o Congresso estadunidense autorizou a escola Columbia Institution for the Deaf and the Blind, em Washington, então dirigida por seu filho Edward Gallaudet, a tornar-se a primeira instituição de ensino superior para

⁶⁷ No livro “When the mind hears” (1984b), que mais tarde transformou-se em filme protagonizado pelo próprio autor, Harlan Lane narra a trajetória de Laurent Clerc destacando seu “importante” trabalho na criação e consolidação de um sistema de ensino norte-americano e na padronização das línguas de sinais utilizadas no país – além de ressaltar a influência (gramatical e cultural) da língua de sinais francesa (parisiense, mais especificamente) nesta hibridação. A esse respeito, Oliver Sacks (2007, p. 37) também observa que este asilo teria cumprido um papel de unificar e padronizar a língua de sinais norte-americana: “tem-se, de fato, uma forte impressão de polinização, de pessoas indo e vindo, levando para Hartford línguas regionais, com todas as suas peculiaridades e seu vigor, e trazendo de volta uma língua cada vez mais aperfeiçoada e generalizada”. Há uma descrição detalhada sobre o ambiente e funcionamento do asilo de Hartford na obra do ex-aluno Edwin John Mann – “The deaf and the dumb”, publicada pela primeira vez em 1836.

peças surdas do país. Edward foi promovido a reitor desta instituição que, um século mais tarde, em 1986, ficaria conhecida como Gallaudet University⁶⁸. A turma ficou impressionada, e eu, pasmo. Não tínhamos a menor ideia de que poderia existir, há tanto tempo, uma universidade assim. Ele percebeu a surpresa e contentou minha curiosidade explicando o que sabia sobre seu funcionamento atual: *A universidade atende mais de 2000 alunos e alunas surdas em todos os níveis de ensino, das séries iniciais ao doutorado*. Seu interesse, entretanto, não era fazer propaganda e sim apontar para um “forte” e “sólido” movimento de unificação e oposição da população surda aos “devastadores” processos de reabilitação e tratamento terapêutico promovidos pela emergência de concepções clínicas e psicologizantes. Nesse sentido, como dava a entender a exposição, o caminho aberto pela família Gallaudet simbolizava o ponto “glorioso” de uma longa história de resistência das comunidades surdas em assegurar o uso (político e pedagógico) de suas línguas de sinais contra a colonização ouvinte (“ouvintização”, como define Skliar, 1998a) que se expressava através do que Helano chamou de *investidas oralistas* na educação.

Da história “geral” passamos à história “nacional” sem perder o fôlego. Isto porque Helano apresentou o Instituto Nacional de Educação de Surdos, no Rio de Janeiro, como o resultado deste largo processo de constituição das instituições especializadas no ensino de pessoas surdas, surgido primeiro na Europa e depois nos Estados Unidos – uma espécie de irradiação dos *avanços* ocorridos no “centro” do debate que, com algum “atraso”, enfim alcançariam nossa “periferia”⁶⁹. Era como se as

⁶⁸ Conforme Oliver Sacks (2007, p. 39), “Edward Gallaudet, por sua vez, era um homem de mente aberta que viajara muito pela Europa em fins da década de 1860, visitando escolas de surdos em quatorze países. Ele descobriu que a maioria dessas escolas usava tanto a língua de sinais como a fala, e que aquelas que empregavam a língua de sinais tinham resultados tão bons quanto as escolas orais no quesito da articulação da fala, mas obtinham resultados melhores na educação em geral. Ele concluiu que a capacidade de articulação, embora muito desejável, não podia ser a base da instrução primária, e que isso tinha de ser conseguido, e rapidamente, por meio da língua de sinais”.

⁶⁹ Se considerarmos apenas a trajetória do Instituto de Surdos-mudos (atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos), talvez seja mesmo plausível afirmar que houve um movimento mais ou menos direto de importação do modelo parisiense de ensino para o Rio de Janeiro, sobretudo em fins do século XIX. Afinal, sua própria fundação está diretamente ligada à vinda do professor francês Ernest Huet – como informa o primeiro regulamento

pessoas surdas simplesmente brotassem para vida pública da sociedade brasileira a partir desta data. Tudo nos foi apresentado como uma grande “revelação”. O instituto, fundado em 1857 por H Ernest Huet, um professor surdo que viera ao Brasil a mando do então Ministro da Instrução Pública da França, Saint George, fora nossa “versão nacional” do processo de desenvolvimento da língua de sinais e da educação de

interno do instituto, “foi fundado nesta Corte, debaixo dos auspícios de S.S.M.M.II, por E. Huet, ex-diretor do Instituto de Bourges, em França, e aberto em 1º de janeiro de 1856”. Ao integrar o instituto, o que ocorreria apenas em 1857, Huet oferece as mesmas linhas pedagógicas do instituto parisiense da época, apresentando um programa que defendia a articulação oral das palavras como modelo ideal de ensino – um currículo que “engloba em suas disciplinas a de Linguagem Articulada e a de Leitura sobre os Lábios” (COSTA, 2008, p. 516). Após a saída de Huet do instituto, Manuel Magalhães Couto, um professor brasileiro que fora se habilitar em Paris, assume o trabalho pedagógico em 1862. Esta parece ter sido uma transição conturbada; como informa o relatório sobre a “Assistência Pública e privada no Rio de Janeiro” de 1922, em 1868 Tobias Rabello Leite, médico encarregado de realizar uma inspeção, descreve a situação do instituto neste período como “era apenas uma casa em que se achavam surdos-mudos no mais completo abandono (...) nem pessoal habilitado para prosseguir o ensino, nem livros, nem outro qualquer objeto próprio dessa especialidade” (1922, p. 476). Curiosamente, este médico assumiu a direção do instituto em 1871, importando da França diversos livros que tratavam da educação de surdos-mudos. Em seu “Compêndio para o ensino dos surdos mudos”, Leite afirma “Não havendo livro algum em português para o ensino dos surdos mudos, publiquei em 1871 as 'Lições da linguagem escrita' extraídas do 'Méthode pour enseigner aux sourds-muets', do venerado professor [Jean-Jaques] Valade-Gabel (...) não se acreditando então na proficuidade do ensino de surdos-mudos, ofereci 500 exemplares das 'Lições' aos presidentes das províncias de Minas, São Paulo, Paraná e Goiás, para serem distribuídos aos professores primários dos lugares em que houvesse maior número de surdos-mudos” (1881, p. I). Por quase duas décadas, Leite seguiu importando e traduzindo livros europeus e enviando professores para a França. Solange Rocha apresenta na edição comemorativa dos 140 anos da Revista Espaço (1997) um histórico detalhado sobre o instituto e as principais transformações curriculares que passou até a efetiva consolidação do ensino da língua de sinais brasileira.

surdos, um movimento acompanhado por inúmeras instituições clínicas daquilo que formaria a área das “deficiências” no século seguinte – *Assim inauguramos nossa tradição no ensino de pessoas surdas*⁷⁰. Ele

⁷⁰ De fato, pouco ou nada se sabe da história destas pessoas antes da fundação do Instituto, em 1857. Lilia Ferreira Lobo (2008, p. 410-11) atribui este “desconhecimento” ao parco interesse (acadêmico e político) que ele despertou antes da segunda metade do século XIX – entre as teses disponíveis nas recém fundadas faculdades de medicina, encontram-se apenas cinco obras dedicadas ao tema dos problemas de audição ou visão: “Método de demonstrar o aparelho da audição” (GARCIA, 1839); “Da audição” (CHAVES, 1850); “Da visão” (GOMES, 1851); “Do oftalmoscópio” (CALDAS, 1865); “Do aparelho da visão” (ALMEIDA, 1871). Segundo a autora, tanto as pessoas cegas quanto surdas “não foram objeto de interesse das campanhas higienistas preocupadas com a limpeza do espaço urbano” por não terem sido considerados “perigosos”, engrossando indiferenciadamente “a categoria dos indigentes, dos mendicantes ou dos incuráveis nos asilos”. Porém, após a fundação do Instituto dos Surdos-mudos, três anos depois do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e na mesma década que o Hospício Pedro II, um novo saber médico se constituiria em torno do campo da reabilitação (física, social e moral) – demonstrando a expansão do poder clínico sobre a educação. Assim, a “surdo-mudez”, sobretudo em sua forma “inata”, passaria a representar um objeto emergente e de intenso debate médico e pedagógico durante a segunda metade do século XIX e início do XX no Brasil. Mesmo sem constituir um caso de perigo público, “o surdo-mudo vinha logo a seguir na escala das degenerescências e monstrosidades”, um sujeito “comparado ao imbecil” (LOBO, 2008, p. 67). Contudo, tal imagem lombrosiana de retardo (no sentido evolutivo do termo), causada por uma “afecção mental” que compeliaria o indivíduo à violência e má índole, não parece ter sido contestada pelos discursos gestados no Instituto de Surdos-mudos, como sugeriu Helano. Pelo contrário, algumas pesquisas realizadas por intelectuais da época demonstram como o ambiente intelectual que organizou a prática do instituto até meados do século XX estava assentado sobre um debate acerca das causas (hereditárias) da surdez – opondo teses sobre o caráter cosanguíneo ou não da surdez. Uma das primeiras teses que assumiu este pressuposto foi a de Tobias Rabello Leite. Segundo ele (1881, p. VIII), “O surdo-mudo congênito tem a face pálida, a fisionomia morta, o olhar fixo, a caixa torácica deprimida, movimentos lentos e o caminhar trôpego e oscilante, é excessivamente tímido e desconfiado”. Este era um discurso (pedagógico) atenuado se comparado ao dos higienistas da época; entretanto, teve efeitos devastadores sobre a vida do instituto. Como propõe Campos Seabra (1902, p. 139), duas décadas depois, em seu “Estudo médico-legal do casamento”, este retardo deveria impossibilitar o próprio casamento para estas pessoas – “Não é pela moléstia em si, mas pela causa produtora; não pela transmissibilidade da surdo-mudez (...) pela predisposição hereditária nervosa e, mais do que isso,

até fez questão de frisar a importância de *descobrir outras histórias da surdez, outros modos de imaginar a população surda em nosso território*. Pouco importava. As novidades foram tão arrebatadoras que não havia qualquer desvio. Apenas este caminho, já trilhado, a explorar; ao menos essa foi a sensação que tive ao perceber como ele atribuía a essa instituição imperial uma ação ativa e isolada na construção de contra discursos ao modelo teratológico que se estabelecera durante o século XIX.

É verdade que esta “caricatura histórica” passou por cima (e muito!) da complexidade dos processos que constituíram e legitimaram esse espaço, bem como de todas as confluências e ambivalências existentes antes da própria estabilização dos discursos que atualmente opõem, num mesmo golpe, pessoas surdas e ouvintes, o ensino das línguas de sinais ao oralismo. Todavia, este não era seu objetivo. A polarização das questões que envolvem a educação de pessoas surdas neste período foi apenas a fórmula (pedagógica) encontrada por ele para conscientizar aqueles alunos e alunas sobre seu “indispensável” papel político – *O sujeito surdo foi ocultado, inferiorizado e impedido de utilizar sua língua por muito tempo. As pessoas ainda não sabem quem somos. Precisamos contar para elas sobre nossa língua, nossa cultura e nossas identidades*. Hoje percebo que Helano pretendia marcar uma posição menos comprometida com a reflexão histórica do que com a mobilização política, mas realmente não detínhamos elementos (históricos e políticos) suficientes para compreender os significados deste movimento⁷¹. Por conta disso, talvez, sua palestra não foi capaz de

para não estigmatizar a prole com as afecções da heredossifilis, do raquitismo, da tuberculose, da atrepsia que quase sempre são causas mais vulgares da surdo-mudez”. Este foco teratológico parece ter sido central na vida intelectual do instituto até pelo menos 1917, quando Pinheiro Guimarães (1917, p. 135) realiza sua pesquisa no então Instituto Nacional de Surdos-mudos (denominação que passou a ter a partir da República) e observa: “O surdo-mudo não chega a ser um monstro na acepção rigorosa do termo: mas a identidade dos processos patogênicos e a natureza das lesões descobertas no surdimutismo congênito levam-no à categoria de forma teratológica abreviada parcial”. Ainda que se possa considerar a existência de outros discursos neste mesmo período, Pinheiro Guimarães (1917, p. 130) não se esforça para suavizar a ideia de que “a surdo-mudez é um episódio de degeneração física e moral”.

⁷¹ Uma rápida análise das transformações curriculares sofridas pelo Instituto de Surdos-mudos em seus primeiros setenta e cinco anos de existência, como a fez Solange Rocha (1997), pode demonstrar as idas e vindas do oralismo e da reabilitação auditiva no ensino de pessoas surdas. Como demonstra a autora, as

demonstrar como, para além das lutas e conquistas das comunidades e movimentos em favor da escolarização das pessoas surdas, a emergência das línguas de sinais e das escolas bilíngues acompanhou um processo mais amplo de normalização das “deficiências” na modernidade ocidental. Desse modo, quem sabe, poderíamos compreender não apenas a emergência discursiva de um “sujeito surdo”, mas também as próprias configurações de poder que construíram e seguem construindo o “sujeito” e seus “outros”, essa relação binária entre pessoas surdas e ouvintes, e a estabilidade interna desses termos⁷².

disciplinas de “Linguagem Articulada” e “Leitura sobre lábios”, que figuravam no currículo do instituto desde sua fundação, são retiradas em 1867 para retornar apenas em 1873 com a criação do cargo de “Professor repetidor”, já sob a direção de Tobias Rabello Leite. Em 1883 surge nova discordância no Congresso da instrução, no Rio de Janeiro, desta vez encabeçada pelo doutor Menezes Vieira, sobre a necessidade da palavra articulada como principal caminho para um ensino que não se restringiria a oralização – concentrando-se, neste caso, apenas na escrita e na leitura. Mais tarde, em 1901, esta disciplina é direcionada inteiramente para a aprendizagem da fala, mas permanece restrita aos alunos considerados aptos – isto abriria espaço e prestígio para a cadeira de “Linguagem escrita”. Em 1911, contudo, o “método oral puro” passa a vigorar em todas as disciplinas, inclusive nas de leitura e escrita. Isto impulsiona uma reforma curricular que ocorre dois anos depois. O programa passa a ter as disciplinas de “Gramática Imitativa e Progressiva”, “Leitura Sintética dos Lábios”, “Educação do Tato”, “Preparo dos Órgãos Respiratórios”, “Preparo dos Órgãos de Articulação da Palavra” e “Desmutização”; a hegemonia da oralidade sobre o ensino da escrita e leitura perdura quase uma década. Em 1921 a disciplina de “Linguagem Articulada” e a vaga de professor repetidor são extintas. Este processo retira a ênfase na oralização e resgata o status privilegiado da escrita, que a partir da década de trinta teria a função de profissionalizar os estudantes com a criação do “departamento silencioso” e a substituição do ensino da “mímica” pela “dactylogia” – este também é o momento (1932) em que o instituto se abre para o ensino de meninas surdas. Tal processo, mais do que registrar concepções distintas de ensino e surdez, parece abrigar a própria confluência, indefinição e ambivalência daquilo que hoje alguns entendem como fronteiras radicalmente separadas.

⁷² O que atualmente conhecemos como “deficiências”, “incapacidades”, “necessidades especiais”, pode ser entendido como o resultado de um intenso processo de (re)classificação social empreendido pelas transformações no modo de narrar e se relacionar com os “outros” e “outras” do projeto ocidental moderno – como afirma Paul Veyne (1982, p. 172), atravessamos um “remanejamento do caleidoscópio e não a continuação de um crescimento”. Talvez, ao perceber este processo possamos compreender a historicidade dos mecanismos discursivos que vêm construindo a surdez em nossos dias e

De qualquer modo, as controvérsias não surgiram e Helano novamente encerrou sua exposição com uma última indagação – *Agora volto a lhes perguntar: Quem sou eu? Quem são vocês?* A turma tinha a resposta “na ponta dos dedos”. Estavam diante de um sujeito surdo, igual a todos os alunos e alunas daquele colégio! Ou melhor, como observou uma aluna do primeiro ano: *Um sujeito surdo que não é inferior ou incapaz, mas que se difere daqueles que ouvem, pela língua, história e cultura. Um ser que não está sozinho no mundo e merece reconhecimento.* Lição aprendida, ele se dirigiu ao laptop e disparou alguns vídeos com vários jovens conversando em língua de sinais, contando piadas, encenando peças teatrais, trabalhando, festejando, enfim, fazendo tudo aquilo que se costuma fazer por intermédio da comunicação gestual. Diferentes performances culturais de uma mesma identidade social. A unidade indiscutida da noção de “sujeito surdo” havia sido encarnada; agora não era somente ele, a sala inteira parecia ter incorporado sua identidade como um exercício de solidariedade. O “nós” que ele ajudou a construir significava mais do que um amontoado de histórias; a surdez passou a existir no orgulho expresso em cada rosto. Nesse clima jubiloso, sua exposição terminou e rumamos para o final. O que ocorrera no grupo anterior também se repetiu aqui: aclamação geral, olhares maravilhados, perguntas, muitas perguntas, seguidas de abraços e rasgados elogios. A ovação só não foi mais intensa porque o sinal não deixou – afinal, nem mesmo ele poderia competir com o cabo de um dia letivo⁷³.

Num instante a sala ficou vazia. Arrumamos tudo e fomos direto ao refeitório. Era hora do almoço. Ele só não estava mais cansado do

aproximando-a de outras categorias de sujeito (cegos, cegas, cadeirantes, doentes mentais, super dotados, super dotadas, etc.); uma compulsão em ordenar as diferenças, fixá-las em um campo determinado por normas que produzem saberes e controles que não dizem respeito apenas aos desviantes. Portanto, como observa Lilia Ferreira Lobo (2008, p. 429), “mudanças não devem ser vistas necessariamente como progresso: se um dia houve o corpo nocivo das degenerescências, hoje se conhece o corpo fragilizado das deficiências pela tutela tecnocientífica”.

⁷³ Nunca tive certeza sobre a precisão da maioria das informações oferecidas por Helano. Contudo, esse nunca foi o ponto central de minha atenção. Pelo contrário, o que sempre me interessou foi o modo como ele construiu seu discurso e legitimou sua prática (enquanto professor, mas também como técnico pedagógico de uma Secretaria de Estado) a partir da formação de um sujeito (surdo) coletivo que carrega suas marcas identitárias no uso da língua de sinais, assim como na determinação cultural de seu corpo.

que eu; depois de duas longas horas concentrado em traduzir, mal podia ver um gesto pela frente sem me atrapalhar completamente. Servimos os pratos e sentamos para comer como quem chega em casa depois de um dia fatigante. Sem forças para conversar, uma sensação de “missão cumprida” nos paralisou por vários minutos. A satisfação adensava o ar. Lembro apenas de ter agradecido sua disposição e comentado sobre a importância da palestra e de sua presença naquele espaço escolar, alguém que traria reflexões raras de se ver em outros cantos da educação especial. Contente, apenas sorriu como quem admira o trabalho realizado e tornou a meter-se no prato quase cheio. Depois do almoço, já recuperado, decidi romper o “silêncio” e convidar, a mim e minha colega, para um café na semana seguinte. Queria *trocar ideias* em outro lugar; dialogar sobre nossas trajetórias e o jeito como nos relacionávamos com a língua de sinais. Topamos na hora, ainda sem saber que esta aproximação nos retiraria da condição de meros espectadores daquele discurso para conhecer os pormenores de sua história; a história de alguém que, contra todas as expectativas, conquistou autonomia e reconhecimento na luta pela representação política e social do grupo linguístico do qual faz parte. Mas reconhecimento e representação não são termos tão evidentes quanto se possa imaginar⁷⁴. Foi isso que comecei a descobrir logo nas primeiras vezes que nos reunimos.

Combinamos um encontro para a semana seguinte. Quando cheguei, eles me esperavam há quase vinte minutos. O shopping estava deserto, mas o café funcionaria até as dez. Desculpei-me timidamente pelo atraso e fui direto ao caixa. Precisava de algo gelado para acalmar o

⁷⁴ É inegável que, para os estudos surdos, o desenvolvimento de uma linguagem capaz de representá-los completa ou adequadamente foi necessário para promover certo reconhecimento político à categoria social narrada por esses discursos. Por um lado, estes termos estendem visibilidade e legitimidade às pessoas surdas como sujeitos políticos. Por outro lado, contudo, também operam através da linguagem o que seria tido (ou obscurecido) como verdadeiro a respeito dos sujeitos surdos, sobrescrevendo a própria infinidade de vivências e experiências surdas. Isto ocorre porque a representação só pode ser estendida aos que assim são reconhecidos; ou seja, as qualificações do “ser surdo” têm que ser atendidas para que a representação possa ser expandida. Nesse sentido, penso que os domínios do reconhecimento político e da representação linguística estabelecem *a priori* os critérios segundo os quais os sujeitos são formados – ora, não parece ser uma mera coincidência o fato de que o sujeito surdo reivindicado pelos movimentos surdos é em si mesmo o efeito de uma determinada versão da política representacional que vigora em nossos dias.

calor incomum daquela noite de maio. Perplexa com nossa reunião noturna, a atendente me perguntou quanto tempo iríamos ficar por ali. Disse que não seria mais do que uma hora. Mentira! Ficamos duas horas e meia até nos tocarem do estabelecimento. Coitada, nem pôde se divertir com as histórias. Não que fossem grandes histórias, ao menos renderam boas gargalhadas. A maior parte delas contornou a questão da linguagem, suas possibilidades de descrição e tradução – lembro-me inclusive da curiosidade de Helano para com o português e nossas formas de narrar os diversos eventos cotidianos, sobretudo aqueles mais caros aos relacionamentos humanos. Era realmente engraçado quando narrava suas anedotas. Se bem recordo, uma delas foi assim: *Quando um surdo sinaliza “só isso?” você quase enxerga o que é dito; quando um ouvinte sinaliza “só isso?” você fica procurando o que ele disparou com o dedo*⁷⁵. Tudo para nos perguntar se conhecemos exemplos desses em nossa língua. Não se tratava exatamente da mesma relação, mas minha colega lembrou Luís Fernando Veríssimo e soltou: *Certas palavras voam ao saírem da boca. Por exemplo, é só dizer “Sílfide” e ficar a vendo borboletear. Só que “Sílfide” é o feminino de “Silfo”, que significa coisa diáfana, leve, borboleteante; é ele o espírito do ar. Mas experimenta falar “Silfo”; ele não voa não, é no máximo um cuspinho no ar.*

Não foi só com usos e desusos linguísticos que sustentamos a conversa. Ele também colocou na mesa suas curiosas histórias amorosas. A primeira chocou: *O namoro com uma ouvinte sempre é doloroso para os surdos. Primeiro elas aprendem língua de sinais para encantar a gente, depois se fazem de tímidas. Daí os surdos convidam para sair, sorriem, pegam na mão, se declaram e, quando estão bem juntinhos, aí sim elas querem conversar. Mas não entendem que daquela distância não dá mais para sinalizar.* A segunda nos derrubou de vez: *Eu sei o que vocês estão pensando, imagine namorar alguém com quem não se pode sussurrar nada no ouvido. Mas não se preocupem. O que se sussurra nessas horas os surdos entendem melhor do que os ouvintes.* De onde vinham essas anedotas? Certamente não foi ele quem as criou; a gente nunca conhece alguém que inventa uma anedota, sempre se diz que alguém contou para alguém que contou para alguém... Esse é um mistério que ainda me persegue. Junto com essas vieram várias outras, até a conversa engrossar de vez. Sua última desilusão amorosa fora com uma ouvinte. Desde aquela experiência,

⁷⁵ Este sinal é articulado no espaço com a junção dos dedos médio e polegar seguido de um movimento em que o médio se desprende para frente.

decidira nunca mais se envolver seriamente com uma moça que não fosse surda. Para ele, quando a pessoa *assume sua surdez*, sua *identidade linguística*, fica difícil estabelecer uma relação *tão íntima* com alguém que não partilha suas *lógicas culturais*. Fiquei incomodado; sua sinalização leve parecia não combinar com essa diferença identitária tão intransponível. Dois mundos separados, segregados, condenados ao isolamento de “alteridades irreconciliáveis”. Sempre a surdez e a audição, não pela via biológica, mas através da norma sociológica de uma “determinação cultural”. Esta ficção “fundacionista” demarcava certa oposição entre sinalização e fala. Nessa direção, finalizamos a noite – uma conversa que se repetiu muitas outras vezes⁷⁶.

Sempre havia um pretexto para as reuniões – a pauta geralmente girava em torno do estudo da língua de sinais, a leitura de um texto ou a discussão de alguma questão específica. Todavia, girávamos e girávamos até retornar à questão da relação entre pessoas surdas e ouvintes – afinal, estes eram os próprios termos de nossa aproximação. Certa noite, sugeri que debatêssemos a palestra proferida por ele na escola em que eu trabalhava, sob a justificativa de conhecer mais sobre a história da surdez. A verdade é que desejava compreender os significados efetivos da posição (de sujeito) recorrentemente assumida

⁷⁶ A noção de alteridade – ou seja, a construção relacional do “eu” e do “outro”, do “mesmo” e do “diferente” – tem sido comumente empregada pelo discurso sociológico para designar modos específicos de construir as relações entre identidades e diferenças; regimes de conhecimento (e poder) através dos quais indivíduos, grupos ou sociedades seriam compreendidos a partir daquilo que mobilizam para diferenciar-se ou homogeneizar-se. Em sua acepção moderna, que de forma alguma esgota todas as possibilidades de estabelecer relações de alterização do outro, esta noção parece conter tanto a ideia de oposição por contraste (“burguesia” e “proletariado”; “civilização” e “selvageria”; “modernidade” e “tradição”; “Ocidente e “Oriente”; “homens” e “mulheres”; “brancos” e “negros”; a lista não terminaria nunca!) quanto a de encobrimento do que é diferenciado como “excluído”, “dominado”, “subjugado”, “compelido”, “anormal”, “irracional” (ou, numa palavra, “Outro”!). Disseminada no ocidente pela sobrevalorização do pensamento binário (MORIN, 1999), esse talvez seja um dos principais paradoxos que a ideia de alteridade carrega: ao mesmo tempo em que revela qualidades culturais pertinentes à compreensão das relações sociais, também mantém descentrada a experiência do outro por assumir a posição assimétrica do (eu) “Mesmo” (seja qual for esse “Mesmo”). Ao discutir os impactos do “mito da modernidade” sobre o imaginário latino americano, Henrique Dussel (1993, p. 08) afirma que “esse Outro não foi ‘descoberto’ como outro, mas foi ‘en-coberto’ como o ‘si-mesmo’ que a Europa já era desde sempre”.

por ele. Desta vez cheguei no horário marcado e iniciei com uma indagação que me perseguiu durante várias semanas. Queria saber como ele se sentia convivendo com tantas pessoas ouvintes, fosse no trabalho ou mesmo no ambiente familiar. Ele simplesmente devolveu a questão – *E você, como se sente ao conviver com seus alunos e alunas surdas?* Respondi que era uma situação normal para mim. Então o vi utilizar meus próprios sinais: *Essa é uma situação normal para mim também.* Insatisfeito, refiz a pergunta afirmando que eu e todos aqueles e aquelas que ouvem estão em uma situação de superioridade em relação às pessoas surdas, pois temos imposto nossa “normalidade” de diferentes maneiras. Sem titubear, retrucou: *Não vejo um conflito permanente entre pessoas surdas e ouvintes. Nessa discussão, por exemplo, você não está me inferiorizando; muito pelo contrário, nossa relação foi construída em minha língua e não na sua.* E prosseguiu: *Veja, para mim, como para a maioria das pessoas surdas, a relação com o mundo da voz e da audição se dá logo nos primeiros meses de vida, quando nossas famílias descobrem que não podemos escutar. É mesmo curioso que ninguém pense: olha lá, um sujeito visual, alguém que não está condenado à audição; isso gera muita indignação. Mas quando aprendem a nos reconhecer a partir de nossa cultura, de nossa língua, aí sim é possível estabelecer outro trato.* Mesmo rivalizando as relações entre surdez e audição, ele também anunciava uma possibilidade de convívio e reciprocidade. Meu espírito se tranquilizou, como se as pontas afiadas de suas costumeiras anedotas tivessem sido aparadas. Desse modo, pude me aproximar um pouco mais e embarcar em suas memórias – uma trajetória revelada ao longo de muitas conversas.

Como costumava afirmar, ele não nascera surdo; aos olhos de seus pais fora uma criança como outra qualquer. Seguiu assim até sua mãe desconfiar que algo pudesse estar “errado”. Oito meses de idade e ele continuava ignorando os estímulos sonoros, respondia apenas à vibração do chão. Nasceu com um “problema”; *deficiência auditiva* ou *surdez inata*, como esclareceu o especialista após realizar a audiometria, provavelmente ocasionada pela contração da rubéola durante a gravidez. A criança saltou de médico em médico até o dinheiro acabar. Então, ficou em casa, aos cuidados dos avós, no noroeste do Paraná. Cresceu ali; e nisto a família não interveio. Cresceu naturalmente, como crescem os ipês e os gatos. Talvez mais arteiro que os gatos e certamente mais inquieto que os ipês, sobretudo depois que a família mudou-se para o oeste e ele ingressou num Centro de Reabilitação para aprender a fala e a leitura labial. Passou a infância inteira às voltas com outras crianças surdas, aulas de treinamento da fala e as *intermináveis* sessões de

fonoaudiologia. Na época, o centro era considerado “próprio” para pessoas surdas; se apoiava em orientações pedagógicas e na convicção da congregação Pequenas Missões para Surdos para proibir o uso da língua de sinais⁷⁷. Ainda magoado, ele me narra sua experiência como *um verdadeiro terror – Éramos crianças, não entendíamos nada do que as professoras falavam, queríamos apenas conversar, brincar, mas sempre tinha alguém nos vigiando. Teve uma vez que amarraram minhas mãos. Fico revoltado só de lembrar*. Era década de oitenta e o oralismo estava em alta na educação especial; já não se tratava do modelo instituído no final do século XIX com as aulas de linguagem articulada e leitura labial, nem mesmo da ênfase atribuída durante o século XX ao isolamento forçado das pessoas surdas em ambientes propícios à comunicação oral e ao domínio da língua escrita, mas de sua versão “aprimorada” pelo desenvolvimento clínico e tecnológico. A implantação coclear estava começando a entrar em voga⁷⁸; orientava

⁷⁷ Como observa Jonna Widell (1992), a oralização, enquanto tentativa de instruir as pessoas surdas, foi utilizada nos mais diversos contextos históricos; o oralismo (enquanto perspectiva teórico-metodológica) surgiu apenas em 1750, com Samuel Heinicke. Embora seus métodos tenham se alterado, suas concepções de surdez, linguagem e aprendizado sobreviveram até o final do século XX, indicando que os corpos surdos precisam ser “corrigidos” para se adaptar à sociedade envolvente, que as línguas de sinais não constituiriam sistemas linguísticos plenos e que o papel das escolas seria integrar estas pessoas surdas por meio da fala e da leitura labial. Com base nestas premissas, o oralismo converteu-se em um modelo de ensino que restringiu e, em alguns casos, proibiu o uso da língua de sinais no ambiente escolar – particularmente após o Congresso de Milão, em 1880. Contudo, ainda que as instituições de ensino adotassem práticas de interdição dessa língua, nunca encontrei qualquer registro na Secretaria que proibisse oficialmente seu uso; apenas o relato de alguns funcionários e funcionárias que estiveram na instituição durante a década de 1980 e puderam informar como as orientações da equipe responsável pela antiga Área da Deficiência Auditiva desestimulavam o ensino da língua de sinais e indicavam, quando necessário, medidas drásticas, com punições físicas e morais para coibir seu uso nos espaços escolares.

⁷⁸ O implante coclear foi desenvolvido a partir das próteses auditivas na esperança de permitir às pessoas com surdez “severa” ou “profunda” a possibilidade de discernir os sons e compreender a fala. Diferentemente da prótese convencional, esse implante captura a onda sonora e a transforma em impulso elétrico, direcionando-o até o nervo coclear. Uma iniciativa esboçada nas décadas de 1930 e 1940 que apenas pôde se concretizar em 1957, com resultados controversos, nos experimentos de Djourno e Eyries, com a estimulação do nervo auditivo com um fio metálico. Vinte anos depois, em

inclusive o trabalho pedagógico, que pressupunha um momento anterior de treinamento e um momento posterior aprendizagem. Foi destino certo para centenas de estudantes surdos em todo o país – um procedimento cirúrgico que garantia a hospitalização do paciente por cerca de três ou quatro dias; saíam de lá com uma bobina elétrica implantada na parte posterior do ouvido, algum estímulo mais ou menos eficaz no nervo auditivo e muita esperança de que aquela criança, enfim, pudesse ouvir “normalmente”⁷⁹.

Nessa época, morava apenas com seus avós, que pouco sabiam da existência de outras pessoas surdas e desconheciam a língua de sinais – *Por sorte, como contou uma vez, eles não tinham dinheiro suficiente para o implante coclear*. Ficou mesmo nos aparelhos auditivos; aquelas coisinhas nada discretas que se coloca atrás das orelhas; um estigma e tanto para uma criança que inicia a vida escolar. Seus avós, entretanto, perceberam rapidamente que o aparelho não surtiu o efeito desejado no garoto. E a sensibilidade deles parece ter sido ainda maior – *Era uma época muito feliz da vida. Meus avós me davam muita liberdade, muito*

1977, a tecnologia chega ao Brasil pelas mãos do cirurgião Pedro Luiz Mangabeira Albernaz. Segundo o médico Paulo Berruencos (2000, p. 222), a técnica se popularizou a tal ponto nas décadas seguintes que no ano 2000 os especialistas estimavam mais de 60 mil pessoas implantadas em todo o continente. Trata-se de uma iniciativa clínica que colonizou a prática pedagógica na educação de surdos durante grande parte do século XX e, muitas vezes, rivalizou espaço e legitimidade com os adeptos do ensino pautado na língua de sinais. Tal modo de perceber a surdez como um problema, enfermidade ou doença, e as próprias pessoas surdas como deficientes e incapazes, corpos que necessitariam da intervenção médica, logo foi assimilado pelas estratégias metodológicas utilizadas pela corrente oralista que tomou o implante coclear como um “facilitador do aprendizado”.

⁷⁹ Harlan Lane (1997, p. 21) dedica um de seus escritos à questão da popularização dos implantes cocleares nos Estados Unidos. Após questionar as possibilidades de sucesso da cirurgia, o autor indaga: “Apesar da criança surda que foi sujeita ao implante não se mover facilmente no mundo ouvinte, é pouco provável que o faça na comunidade dos surdos, é pouco provável que aprenda fluentemente a American Sign Language. (...) A criança surda corre, então, o risco de se desenvolver sem qualquer tipo de comunicação concreta, seja ela falada ou gestual. Consequentemente, esta criança poderá desenvolver problemas de identidade, de adaptação emocional e até mesmo de saúde mental – tudo isso ainda não foi estudado. No seguimento de tudo o que foi dito, surge a questão: sendo tão poucas as vantagens e os riscos sociais e psicológicos tão grandes, por que razão a FDA [United States Food and Drug Administration] aprovou a comercialização do aparelho e os cirurgiões a sua implantação?”.

*mais que meus pais. Mesmo sem querer, meus pais me protegiam demais, tinham medo do que poderia acontecer comigo. Meus avós não; eles sempre me deixavam brincar sozinho, falar o que quisesse, ir nos vizinhos, passear no parque, eles me mostraram coisas que nunca havia tido a oportunidade de ver. Se a comunicação era proibida na escola, em casa valia tudo. Criava sinais, inventava nomes para as coisas, tentava, tentava, até se fazer entender. Não foi fácil, não é difícil imaginar as dificuldades de uma vida sem plena comunicação familiar; mas isso não significava ausência de inteligência ou de afeto, era justamente o contrário que sua experiência apontava. A história de como seu avô lhe explicou a rotação da terra e a configuração do sistema solar está entre as mais surpreendentes que assisti: *Eu estava lá, olhando para o sol há um tempão; quando me dei conta, ele estava do meu lado olhando para cima também. Apontei para o sol com a curiosidade das crianças. Tinha nove anos e não sabia nem mesmo que a terra era redonda. Meu avô apontou para nossas sombras pelo chão. Não entendi nada na hora e ele foi buscar um saco de laranjas. Então, começou separar as laranjas e indicar seu significado com o dedo. No centro o sol, em volta a terra e todos os outros planetas até eu entender como circulavam; depois a lua e os outros satélites. Ficamos ali a tarde toda chupando laranjas e desenhando o sistema solar. De tempos em tempos meu avô se levantava, indicava a posição do sol e apontava para nossas sombras. Essa foi minha verdadeira revolução copernicana.* Uma “revolução” que somente a família pôde lhe oferecer; no Centro, e depois na escola, permaneceu durante longos anos quieto e alheio ao mundo a sua volta.*

Frequentava o Centro pela tarde. Ele não guardou recordações dos colegas; lembrava mais das “tias” que trabalhavam por lá – *Talvez elas até fossem amáveis conosco, mas aquela sensação de controle e vigilância diária me deixava entristecido.* Aos poucos, as irmãs o encaminharam para o ensino regular. Com nove anos indicaram uma escola perto do centro para estudar meio período; aos onze, disseram que o centro havia *cumprido seu papel*, ele não necessitaria mais dos *recursos especiais*. Então, voltou a viver com os pais no extremo norte do estado. Relatou-me a transição como *uma fase difícil*. Era o único surdo da turma e seus pais ainda não sabiam o que fazer com ele. A bronca ficou mesmo para a escola. Não que ali o quisessem, sua mãe parece ter tido muitas dificuldades para matriculá-lo na rede pública. Sempre que chegava a um colégio questionavam sua “capacidade” de ficar com os outros, a “inteligência” do menino, sua “falta” de comunicação. Sem outros recursos na época, a mãe teve de recorrer à vocação missionária de uma escola administrada por freiras. Assim, ele

ingressou na quinta série. Sentava-se na primeira carteira, pois era o lugar concedido aos “nerds”, “idiotas” e “deficientes”. Depois de alguns meses recebeu a alcunha de “santinho”; e pelas histórias que narrava não poderia ser coisa diferente; era dos mais tímidos, gentis e comportados de sua escola. Metia-se envergonhado pelos cantos e se recusava ficar na presença de estranhos. Tal comportamento lhe garantiu ainda cedo o posto ingrato de representante de classe, além da farta experiência do exílio – *Ao menos não era um desconhecido*, brincou ele. Alunos, alunas, professores, professoras, sempre havia alguém para despejar seu preconceito – *A sensação é que faziam de tudo para me inferiorizar. Pareciam satisfeitos em apontar meus erros, minha incapacidade, cheguei mesmo a achar que eu era a pessoa mais burra do mundo. Alguns me cutucavam e começavam a falar para fazer chacota da minha surdez; tinha uma professora que passava toda a matéria no quadro e fazia aquela cara de indignada quando não respondia os exercícios da forma que queria. Mesmo sem entender o que todos diziam, suas expressões faciais denunciavam o repúdio que tinham por mim.*

Com o passar dos anos Helano compreendeu sua posição naquele espaço. Tirava boas notas em matemática, química, física, era péssimo em língua portuguesa; mas sua especialidade parece ter sido a “manipulação do estigma”⁸⁰. Como bom enxadrista que era, e ciente dos limites impostos por aquela estrutura, ele começou jogar com a própria posição que ocupava no interior da escola – *Naquela época eu comecei a perceber que algumas pessoas tinham curiosidade por mim, outras eram indiferentes, havia as que se compadeciam. Aproveitei para me relacionar como podia. Ele me contou que sua raiva tinha se transformado em outra coisa neste período – Colava nas provas dos que subjugavam minha capacidade; esforçava-me para mostrar meu valor para aqueles que preferiam ignorar minha diferença; sabia me fazer de coitado para esquivas das piadas e chacotas. Quando queria alguma*

⁸⁰ Helano nunca utilizou essa expressão, consagrada por Erving Goffman, para narrar suas experiências; mas foi a partir dela que pude interpretá-las. Isso porque, mais do que um atributo, o estigma refere-se a uma forma de linguagem, uma forma de designação social (sempre depreciativa) que é permanentemente ativada na interação social para produzir normas de sociabilidade a partir das (micro) relações identitárias que estabelecemos no curso de nossas vidas. Como esclarece Goffman (1988, p. 141), “A manipulação do estigma é uma característica geral da sociedade, um processo que ocorre sempre que há normas de identidade”.

coisa da cantina ou da direção sempre deixava claro que era surdo. Aproveitava para aprontar o que podia, pois sabia que ninguém seria demasiadamente severo comigo. E como me divertia com alguns colegas aplicando peças! Fiz vários amigos assim. Não que eles entendessem quem eu era; eu mesmo não sabia quem eu era; mas eles, dentro do possível, não me tratavam como um anormal. Foi mesmo curioso perceber como sua trajetória de isolamento e dificuldades encontradas naquele ambiente inóspito e hostil o levaram a abominar apenas a força (colonizadora) da fala e não exatamente os agentes deste discurso – nós, os ouvintes. *É claro que aquilo me incomodava, não era uma situação confortável, mas eu entendi que o preconceito era fruto do medo produzido pela ignorância deles sobre a surdez.* Com espantosa clareza, ele costumava me contar sobre a força monocórdica da linguagem no ocidente, uma concepção incapaz de compreender os sujeitos para além de suas estreitas representações de língua e linguagem. Helano dizia separar a língua das pessoas em suas relações; tratava-se, para ele, de perceber como o discurso oralista, que eventualmente se impõe ao surdo, também é marcado pelas possibilidades e impossibilidades de nossas concepções linguísticas. Este exercício, ele levou consigo até mesmo depois de descobrir a existência de outras pessoas surdas, comunidades inteiras em que ele logo se integraria, pessoas que sinalizavam uma identidade construída em suas fascinantes formas de utilizar a língua de sinais, na luta pelo reconhecimento de suas diferenças – no aprender, no comunicar, no modo de organizar a vida cotidiana. Para ele não se tratava de uma revanche histórica, mas da aceitação de uma posição; sua própria posição enquanto sujeito surdo⁸¹. Talvez seja por isso que este sujeito assumidamente surdo conseguia rir de seus descaminhos escolares para ver com muita esperança os novos rumos que a educação de pessoas surdas começa a tomar.

Daquele tempo para cá, Helano passou a perceber que toda vez que se comunicasse em público a maioria das pessoas notariam uma

⁸¹ Helano entrou em contato com a língua de sinais apenas aos dezoito anos de idade. No momento em que conheceu uma das inúmeras comunidades surdas e começou a trocar experiências. Segundo ele, seu aprendizado lhe rendeu mais do que um título universitário – “Conquistei minha identidade. Foi uma experiência maravilhosa. Descobri novos horizontes, sentia-me como se tivesse encontrado minha pátria, meus iguais, minha língua. Consegui expressar coisas que nem sabia que sentia; tive conversas, como esta que estamos tendo, que jamais imaginei que poderia ter”.

diferença; a articulação das mãos, as expressões faciais, seus próprios movimentos corporais funcionavam como se fossem fotografias, só que maiores do que ele mesmo – como se sua língua anunciasse taxativamente: “antes de tudo, esta pessoa é surda”. Disso ele entendia bem, bastava um olhar para identificá-lo; o efeito de sua comunicação apresentava um sujeito feito de representação; sinais diacríticos sobre sua surdez que invisibilizavam todas as outras qualidades de sujeito que carregava. Todavia, sabia muito mais sobre isso. Sabia que no espaço onde vivia, e por todo canto que andava, as pessoas como ele estavam em minoria; e, do mesmo modo que cada anônimo ou anônima que cruzava, ele também se relacionava com as pessoas a partir dos sinais exteriores que todos apresentamos (à primeira vista). Mas não era só isso. À medida que se relacionava com os olhares paralisados sobre sua língua, foi compreendendo que ali estava sendo estabelecida uma diferença de sentido e significado. Não era como se estivesse olhando para um corte de cabelo ou para a arquitetura de um prédio; o uso daquela linguagem gestual lhe imputava o pertencimento a um grupo social diferente daqueles que ouvem; ele fazia parte daqueles que não podem ouvir e jamais poderão acessar o mundo pela audição. Ao se deparar com este fato, resolveu reagir – *Eu estava cansado de ser tratado como um coitado ou incapaz. Descobri que poderia me apropriar desses significados, desse discurso que sempre era atribuído por todos aqueles e aquelas que não eram pessoas surdas. No momento em que percebi que podia pensar por mim mesmo, rompi de vez com o discurso da deficiência auditiva e assumi minha verdadeira identidade; ou melhor, minha capacidade de me auto-representar.* Sem que percebesse, suas ideias tornaram-se tão evidentes para mim – a palestra, as anedotas, seu modo de construir a surdez; tudo estava enraizado no modo como retornava ao seu passado, como desembulhava sua história, como significava os cantos mais obscuros de sua experiência. A transformação realmente foi admirável.

Um grande futuro! Assim a vida correu sem empacar. Em menos de dez anos o rapaz que acabara de entrar em contato com a língua de sinais tinha se feito homem ilustre; requisitado em palestras, cursos e eventos da área, ele falava em nome de uma comunidade inteira. Logo que a fama se espalhou, transferiu-se para a Secretaria, local em que trabalhou como técnico pedagógico entre os anos de 2008 e 2010. Primeiro fez parte da equipe da surdez no Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional; depois passou a integrar o Centro de Apoio aos profissionais da Educação de Surdos. Em meados de 2009, quando deixei o colégio para trabalhar na equipe de sociologia do

Departamento de Educação Básica, nossos encontros rarearam. Víamos apenas na Secretaria. Ele sempre passava por lá nas segundas-feiras. Era o único dia da semana que podíamos conversar livremente; mas já não discutíamos outra coisa senão o trabalho. A cada encontro suas tarefas eram mais e mais detalhadas; ele pretendia demonstrar como o aprendizado da língua de sinais poderia modificar a relação entre pessoas surdas e ouvintes. Para ele, o *principal* motivo de sua entrada no departamento havia sido a ausência absoluta de uma pessoa surda e proficiente em língua de sinais na equipe responsável pela Área da Surdez – *Eles queriam os meus sinais. Para mim é ótimo porque muitas portas estão se abrindo e tenho conseguido amadurecer um trabalho que não poderia ser realizado em outro lugar.* Um trabalho árduo se considerarmos que ele tinha de dar conta de seis turmas repletas de profissionais da educação especial (docentes e/ou intérpretes) e pessoas da comunidade⁸² – garantindo, assim, uma das mais expressivas ações da equipe na formação continuada⁸³. Era tão claro seu entusiasmo com as classes de língua de sinais que nunca tive coragem de perguntar pelas outras incumbências (burocráticas) que completavam o trabalho no departamento. Numa dessas segundas, engatamos em uma discussão que nos levou até o refeitório. Ele queria me explicar tintim por tintim o

⁸² É no mínimo curioso perceber o uso corrente na administração pública de expressões genéricas que supostamente recortam a coletividade em extratos manipuláveis. “Membros da comunidade”, esta é a fórmula habitualmente empregada pelos documentos da educação pública para definir as “vagas preferenciais” de um ou outro evento realizado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Neste caso, “a comunidade” significa pessoas surdas (ou simplesmente deficientes auditivos) em primeiro lugar, pais e familiares em segundo lugar, profissionais da educação em terceiro lugar e, por fim, qualquer um que tenha interesse.

⁸³ Helano desempenhou diversas funções relacionadas com a formação continuada, a difusão e valorização da língua brasileira de sinais na comunidade escolar, com o apoio aos movimentos surdos e pesquisas relacionadas com o ensino do português como segunda língua nas escolas da rede. Entretanto, o que sempre parece ter lhe ocupado eram mesmo os cursos de língua de sinais ofertados, primeiro pelo próprio Departamento, mais tarde pelo Centro que ele passou a integrar. Como se pode notar no relatório de gestão elaborado pelo departamento (PARANÁ, 2010, p. 109 e 127), tanto o Departamento quanto o Centro, enfatizam em seus planos de ação a formação ou capacitação inicial e continuada por meio de cursos básicos de língua de sinais – por suas mãos se educaram centenas de estudantes (docentes e discentes) nos três anos trabalhos nesses cursos.

modo como se afastou de um *programa tradicional* para o ensino de segunda língua e passou a inundar suas aulas com *muita história e cultura surda* – o objetivo parecia ser o de fazer seus alunos e alunas *se sentirem o mais próximo possível da experiência surda*; tal estratégia pedagógica visava articular o ensino da língua de sinais como os “discursos surdos”. Desse modo, afirmava ser possível, num mesmo espaço, formar pessoas surdas e ouvintes – *De um lado, as pessoas surdas têm mais facilidade para adquirir a língua de sinais porque não estão submetidas às lógicas fonoarticulatórias das culturas orais; de outro, com mais dificuldade de aprendizado, mas com enorme bagagem escolar, ouvintes predispostos a mover-se entre essas duas culturas.*

Apesar de desconfiar das reais diferenças no aprendizado da língua de sinais, não cheguei a tocar nesse assunto; ocupei-me com a ideia de que ouvintes “predispostos” transitariam entre as fronteiras que separam a surdez da audição. Estava interessado em compreender o significado desse trânsito. Afinal, sua percepção da língua (falada ou gestualizada) sempre me pareceu ancorar-se em uma concepção de linguagem como instrumento que absolutamente não é audiocêntrico em suas estruturas, mas apenas em suas aplicações. Nesse sentido, ele podia afirmar com convicção que, ao transformar as relações entre pessoas surdas e ouvintes, estaríamos modificando a própria estrutura discursiva na qual a relação se processa. Todavia, ele estaria apontando para a desconstrução do binômio surdez e audição ou, pelo contrário, apenas remontando-o em outras bases ideológicas? Seria possível que as pessoas que escutam, ao aprender a língua de sinais, deixassem de ser vistas como outros das pessoas surdas? Ele pensou um bocado nas minhas inquietações até voltar a sinalizar – *Há um discurso, hegemônico até muito recentemente, que apresenta a diferença entre pessoas surdas e ouvintes como uma diferença biológica. Nós queremos marcar outras diferenças – históricas, culturais, linguísticas. Não é possível admitir, ao menos não agora, que ouvintes ocupem o lugar das pessoas surdas, seja na escola ou no mercado de trabalho; por isso lutamos tanto pelo nosso espaço, por isso lutamos tanto para marcar nossa diferença.* Provavelmente Helano não fosse tão avesso à tentativa de abrir a surdez, enquanto prática discursiva, às contínuas intervenções e ressignificações sociais. Ele reconhecia a linguagem como um campo de disputas políticas e identitárias; ou melhor, ele certamente encarava a surdez como um campo de disputas em torno das capacidades políticas de autogerenciar as representações e demarcações identitárias. Contudo, nunca me acostumei com aquela sua forma de falar da surdez e das pessoas surdas. Seu discurso elaborado recaía constantemente em uma ideia

preconcebida do que seria (ou deveria ser) uma pessoa surda. Não que ele mesmo não o fosse; ou que eu, bem como qualquer outro ouvinte, pudesse revelar significados ocultos sobre as pessoas surdas; mas como um único indivíduo, independentemente de sua identificação, poderia explicar as experiências de milhões de outras pessoas?

Perdi a conta de quantas vezes indaguei Helano com essa questão. Um assunto delicado que nunca nos trouxe consenso. Lembro de uma conversa que ocorreu em seu apartamento, quase ao final de 2008. Ele se sentou bem a minha frente e pôs-se a sinalizar calmamente na esperança de desfazer o imbróglio instalado em meu semblante após sua última declaração: *O sujeito surdo não é alguém que entende o mundo pelos ouvidos, mas através dos olhos. Essa é nossa diferença, essa é nossa identidade! Mesmo que vocês também recebam informações visuais, é o sentido auditivo que impera no modo como pensam o mundo.* Seus exemplos eram ótimos – *No ensino da matemática, por exemplo, não seria possível deixar os decimais de lado e utilizar um sistema de base cinco que as crianças surdas pudessem utilizar suas próprias mãos na descrição das expressões? Não seria possível que a escrita da língua portuguesa fosse ensinada sem a separação silábica? Não haveria como incluir a história das pessoas surdas nos cursos de história?* É provável que ele estivesse certo. A moderna organização do conhecimento, sobretudo aquele que se aplica nas redes escolares, parece mesmo produzir e ser produzida pela hegemonia da palavra; seja ela escrita ou mesmo pronunciada⁸⁴. Mas o

⁸⁴ Mesmo reconhecendo que “as diferenças entre a linguagem falada e escrita são consideráveis”, Anne Karpf (2008, p. 342-343 – tradução do autor) procura reconciliar o “cisma” criado pelo pensamento ocidental moderno em torno do olho e ouvido, da palavra escrita e falada. Para ela, “mesmo as sociedades mais resolutamente orientadas para o visual e a escrita conservam traços, ou resíduos, de sua tradição oral. Na Nova-Inglaterra dos séculos XVI e XVII, falava-se muito da fala – o poder da fala era ainda um dos sujeitos de conversação favoritos. Palavras e atos estavam intimamente ligados e a voz dos pregadores era censurada a se elevar em eco àquele de Deus. Os escritos de James Joyce e Gerard Manley Hopkins, com seus ritmos falados, são outro exemplo de resíduo oral; no mesmo sentido, algumas universidades mantêm contra ventos e marés as defesas de tese em pessoa e oralmente; não esqueçamos, enfim, a que ponto as crianças adoram escutar e reescutar as mesmas histórias gravadas”. Contudo, como reconhece a autora (2008, p. 343 – tradução do autor), ao admitirmos a importância oralidade na vida cotidiana, teríamos de nos desvencilhar até

que significaria esta ideia de “identidades surdas”? O que estaria alicerçando esta pressuposição de que as identidades surdas são unas, idênticas e inteiramente coerentes? Evidente que a discussão (teórica) sobre identidades abstratas não pode ser anterior à própria discussão sobre as identidades surdas; isto porque os jogos identitários que produziram a surdez na modernidade ocidental surgem no interior de princípios restritos de ordem e hierarquia que constituíram as atuais linhas de coerência cultural. Ele me fez perceber isso demonstrando como as pessoas surdas só se tornam inteligíveis ao assumir sua surdez em conformidade com os padrões reconhecíveis de normalidade e anormalidade – contrapondo-se, em alguma medida, à tradição filosófica (e sociológica) que opera no interior de uma noção de pessoa como agência que se coloca ontologicamente na base de todo e qualquer papel social⁸⁵. O que não compreendia, e ainda não compreendo, era em que

mesmo dessa ideia de oralidade como “resíduo” – “Se a maior parte de nossa vida oficial é registrada em papel, às vezes em disco rígido, nós utilizamos cotidianamente nossa voz exatamente da mesma maneira que nossos ancestrais. A diferença, é que nós não admitimos. Alguns historiadores da escrita encorajaram esta atitude sugerindo, por exemplo, que o ritmo, que era tão essencial à memória oral, não é mais necessário. [...] Monopolizando sobre os domínios onde a escrita suplantou a fala, estes autores correm o risco de limitar seus argumentos à escrita em detrimento da oralidade. De fato, nós tomamos geralmente nossa própria sociedade como ponto de partida, mas estudar o passado do ponto de vista da escrita, a qual suplantou a oralidade somente em alguns aspectos, é arriscar a ver as sociedades orais como sociedades que existiram antes da escrita, mais do que sem ela”.

⁸⁵ Ao discutir as complexidades e contradições que envolvem as relações de gênero nos estudos feministas, sobretudo na defesa de uma categoria universal e unificada de mulheres, Judith Butler (2010, p. 37) também põe em xeque a construção ocidental da noção de pessoa – o que chama de uma “metafísica da substância”. Segundo a autora, “no próprio discurso filosófico, a noção de ‘pessoa’ tem sido analiticamente elaborada com base na suposição de que, qualquer que seja o contexto social em que ‘está’, a pessoa permanece de algum modo externamente relacionada à estrutura definidora da condição de pessoa, seja esta a consciência, a capacidade de linguagem ou a deliberação moral”. Entretanto, Butler (2010, p. 38) contrapõe-se a este modo de conceber a pessoa e a identidade pessoal como “ideais normativos” afirmando que: “a ‘coerência’ e a ‘identidade’ da ‘pessoa’ não são características lógicas ou analíticas da condição de pessoa, mas, ao contrário, normas de inteligibilidade socialmente

medida as práticas reguladoras que formam e dividem a surdez da audição poderiam constituir as identidades surdas, estendendo ao sujeito surdo uma imagem auto-idêntica, coerente e estável – não estaríamos apenas substituindo um ideal normativo por outro?

Atualmente já não sirvo para pensar nessas questões com a mesma facilidade com que fazíamos. Sinto falta da interlocução, do diálogo. Embora eu tenha assumido a (ingrata) tarefa de traduzir nossas conversas, recortá-las, sobrescrevê-las, Helano é motor e o próprio combustível destas reflexões. Era impossível não prestar atenção no que dizia. Suas histórias simplesmente brotavam diante dos meus olhos como num passe de mágica, minimizando toda a distância que separava nossas capacidades de comunicação. E com que esmero ele fazia isso! Ainda hoje paro para me espantar com seu cuidado em escolher o modo mais adequado de se fazer entender. Quando nos encontrávamos era como se não estivesse contando apenas uma história, mas apresentando os meandros de sua própria língua, ensinando como brincar com todos aqueles sinais e com suas (infinitas) possibilidades de enunciação. De fato, este sujeito sorridente e ávido em dialogar abriu um caminho para nossa aproximação; construiu inúmeros contextos (linguísticos) para os quais não me sentia um incapaz. Aprendi muito com ele. Devo dizer que o modo como hoje articulo minha língua de sinais e como vejo as pessoas surdas se deve, em grande medida, a estas conversas. Agora que estou diante deste texto percebo que as problemáticas construídas naquela época continuam comigo, talvez muito mais comigo do que com ele; sobretudo depois que Helano deixou a Secretaria e seguiu seu caminho até o ensino superior. Quando paro para pensar nisso, gosto de imaginar que ele também pode estar às voltas com questões como essa na universidade em que ingressou, mas a verdade é que perdemos o contato. Guardo apenas a memória daquele sujeito que compartilhou experiências das mais (extra) ordinárias com este “autor” (ouvinte) e, mesmo sem saber, me fez perceber que o “ser” da surdez pode ser pensado como um efeito de práticas e performances que estabilizam as representações sobre o “sujeito surdo”; e que nada disso se desconstrói, e talvez nem deva ser desconstruído, no discurso político ou pedagógico

instituídas e mantidas. Em sendo a 'identidade' assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de 'pessoa' se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é 'incoerente' ou 'descontínuo', os quais parecem ser pessoas, mas não se conformam às normas de inteligibilidade cultural pelas quais as pessoas são definidas”.

a menos que passemos a encarar as próprias diferenças como processos políticos abertos.

Vagarosamente subo os quatro lances de escada que conduzem ao segundo andar onde trabalho pensando na ironia desta pesquisa. Eu, que nunca havia tido contado com surdos antes de 2007, que custei a me reconhecer como ouvinte, que passei e ainda passo a maior parte da vida alheio às questões que envolvem estes sujeitos, logo eu proponho escrever sobre a invenção política, cultural e pedagógica da surdez. Como sabem não sou surdo, apenas pesquiso as relações que se estabelecem entre “nós” e aqueles seguem permanentemente “vendo vozes”. Anoto suas histórias, sigo atentamente seus passos, procuro (re)conhecer os diversos mecanismos de agenciamento desta alteridade tão “distante”; só que não posso sentir nada disso, não posso me colocar na perspectiva destes “outros”. Apesar disso, sigo escrevendo sobre a produção social de discursos e práticas que constroem estes sujeitos por meio de bisturis, planos de ensino, aparelhos de audição, legislações, jogos de diferenças e identidades, sempre com aquela incômoda sensação de que não estou escrevendo para “eles” e sim para “nós” mesmos, leitores e leitoras, letrados e letradas. Uma empreitada que apenas não soa mais arrogante do que o silêncio discreto daqueles que não querem nenhuma das controvérsias destas histórias; talvez este realmente seja um (único) consolo; afinal, antes de um desafio intelectual, a surdez encerra uma questão ética.

4 Um prédio e várias memórias.

No fundo da prática científica existe um discurso que diz “nem tudo é verdadeiro; mas em todo lugar e a todo momento existe uma verdade a ser dita e a ser vista, uma verdade talvez adormecida, mas que no entanto está somente à espera de nosso olhar para aparecer, à espera de nossa mão para ser desvelada. A nós cabe achar a boa perspectiva, o ângulo correto, os instrumentos necessário, pois de qualquer maneira ela está presente aqui e em todo lugar”. Mas achamos também, e de forma tão arraigada em nossa civilização, essa idéia que repugna à ciência e à filosofia: que a verdade, como o relâmpago, não nos espera onde temos a paciência de emboscá-la e a habilidade de surpreendê-la, mas que tem instantes propícios, lugares privilegiados, não só para sair da sombra como para realmente se produzir. Se existe uma geografia da verdade, esta é a dos espaços onde reside, e não simplesmente a dos lugares onde nos colocamos para melhor observá-la.

Michel Foucault.

A casa dos loucos, 1979.

Foi mesmo uma transição abrupta. O ano letivo de 2009 estava apenas se desenhando quando a transferência para o Departamento de Educação Básica então aconteceu. Num piscar de olhos acabei deixando a docência para me acomodar em um escritório no segundo andar do prédio central da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – a razão não podia ser outra senão a do momento oportuno. Tudo ocorreu em menos de um mês. Assim que comecei a coletar os primeiros documentos e legislações que orientam a gestão regional da educação especial e da inclusão educacional de pessoas surdas⁸⁶, dando início a

⁸⁶ Os primeiros documentos oficiais recomendados pelas técnicas pedagógicas da Área da Surdez no Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional foram a “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994), o “Plano

esta investigação, topei com Bernardo num dos corredores da Secretaria; conversamos por cinco minutos, ele procurava alguém para integrar a equipe de sociologia e disse que gostaria de contar com minha formação acadêmica e profissional. Levei um susto. Na época não tinha a menor pretensão de largar o colégio onde atuara por quase dois anos e ingressar em um cargo burocrático na rede estadual de ensino, mas as condições eram realmente tentadoras – vinte horas semanais e disponibilidade para viajar, o restante do tempo poderia ser despendido na pesquisa. Voltei para casa naquela tarde calculando as vantagens da oferta. Sabia que o trabalho seria menos desgastante e mais flexível do que aquele que desempenhava em sala de aula; isso sem mencionar o prestígio profissional de se trabalhar em uma Secretaria de Estado – a experiência certamente poderia alavancar meu currículo. Contudo, as desvantagens também pareciam grandes. Acabara de entrar no doutorado e ambicionava desenvolver um estudo no Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional sobre os significados recentes que a perspectiva da inclusão vem imprimindo sobre a compreensão (política e pedagógica) da surdez e das pessoas surdas. Evidentemente não se tratava do mesmo departamento, tampouco estaria junto às pessoas que pretendia entrevistar, mas a simples ideia de virar um funcionário da Secretaria parecia comprometer o andamento da investigação; como se a proximidade ou familiaridade produzida pelo exercício daquela função pudesse “contaminar” as informações adquiridas – essa vã esperança de controlar rigidamente os rumos do projeto, bem como garantir objetividade e assegurar certa “neutralidade” aos dados coletados em campo, frequentemente produzem no pesquisador ou pesquisadora sentimentos que “amarram” a atividade científica em formas (pré)determinadas de observação e análise.

Só que a inquietação me perseguiu por vários dias – *Haveria algum ganho em realizar um trabalho de campo na Secretaria? Seria capaz de participar desse universo estatal como pesquisador e funcionário? E mesmo que o fizesse, teria habilidade para traduzir tal experiência em um texto acadêmico sem prejudicar nenhuma das atividades?* Na semana seguinte, seduzido pela possibilidade de imersão nos bastidores da administração pública, agendei uma conversa com a

Nacional de Educação” (BRASIL, 2001b), a “Lei de Libras” (BRASIL, 2002) e a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008). Segundo elas, tais textos oficiais (nacionais e internacionais) me ajudariam a entrar em contato com as principais legislações e políticas públicas que organizam a inclusão de pessoas surdas no Paraná.

chefa do Departamento, Mariani. Enquanto esperava, passei a duvidar se poderia mesmo contribuir na organização do ensino escolar da sociologia no Paraná – nunca publicara nada na área e não contava com nenhuma experiência na produção de materiais didáticos, oficinas de formação docente ou que pudesse me favorecer com o regime da papelada. Mas isso pouco importava, a verdade é que Mariani precisava de qualquer professor ou professora concursado na disciplina para suprir a demanda existente antes que o setor de recursos humanos resolvesse transferir a vaga para outro departamento ou coordenação. Como alguém que simplesmente poderia ocupar o cargo, preenchi perfeitamente os requisitos. Um novo processo foi formado e em pouco mais de duas semanas a notícia chegou às mãos da diretora do colégio no qual atuava – *É uma pena ter que substituí-lo, mas ver um dos nossos na Secretaria é algo positivo para o colégio. Aqui diz que você deve se apresentar até o dia vinte de maio. Não vai se esquecer da gente enquanto estiver lá!* Tive pouco tempo para lançar as notas, concluir os conteúdos que seguiam abertos e me despedir das turmas. Além do mais, devia preparar-me para a nova rotina de trabalho e investigação, ler as diretrizes curriculares de sociologia, devorar todas as etnografias de antropologia do Estado que conseguisse e comprar algumas roupas que personificassem em mim a figura de um funcionário público – é claro que fracassei na maioria dessas intenções.

De qualquer modo, o dia da transferência chegou logo e com ele a ansiedade de ter de “começar do zero”. Sabia que seria necessário travar novas relações profissionais em um ambiente deveras diverso daquele a que estava habituado; e que precisava aprender em ritmo acelerado suas gramáticas próprias (técnicas, políticas e sociais) para deste modo construir meu próprio espaço de observação e interação. Mas não se pode fazer isso sem levar um leve “choque”, sobretudo quando não há outro controle da situação senão aquele destinado aos iniciantes – a despeito de todo o conhecimento prévio que pudesse ter sobre essa organização estatal, a despeito das descrições e teorizações acerca do funcionamento da burocracia pública que tivesse entrado em contato, comecei o trabalho de campo como um recém-chegado, solitário e desamparado; colocando-me diante da “cultura” estudada não mais como uma abstração acadêmica, palpável, manipulável, mas como algo contraditório, difícil de visualizar e de pouca serventia⁸⁷. Dessa

⁸⁷ Como já observou Roy Wagner (2010, p. 36-37) ao refletir sobre a atividade etnográfica, “se a cultura fosse uma ‘coisa’ absoluta, objetiva, ‘aprender’ uma cultura se daria da mesma forma para todas as pessoas, tanto nativos como

forma, me lancei nas (micro)relações que organizam a educação (inclusiva) no Paraná, dividindo a atenção entre o ofício de técnico pedagógico de sociologia e a atividade investigativa; um aprendizado estruturado pela rotina mais ou menos fixa que defini: às oito e meia me juntava às colegas de equipe para planejar e executar as ações estabelecidas pelo departamento; ao meio dia o trabalho minguava anunciando o horário do almoço, às vezes incluindo algum tipo de observação; por volta das treze e trinta ou quatorze horas encerrava minhas obrigações e caminhava até a biblioteca ou a cantina para retomar a pesquisa; deixava para marcar entrevistas com informantes ou circular pelos departamentos ou coordenações observando determinadas práticas e eventos depois das quinze e trinta, quando minha presença parecia criar menos embaraço ou perturbações para as pessoas, o que costumava durar até as dezoito horas, momento em que a Secretaria sempre se esvazia. É evidente que todo tipo de circunstância – reuniões, oficinas, cerimônias, viagens – interrompia esse dia-a-dia. Mesmo assim, eu me aferrei a ele nos primeiros meses, especialmente para driblar as frustrações de “não estar chegando a lugar algum”, nem como pesquisador, tampouco como técnico.

É difícil dizer até que ponto as duas tarefas estiveram separadas; constantemente tive a sensação de estar desempenhando ambas as funções, pois os contatos estabelecidos e as informações adquiridas serviram sempre a esse dois mestres: o que percebiam como “interesse público” e o que era tratado como “interesse privado”. Esta certamente é uma fronteira delicada para quem resolve se aventurar por uma Secretaria de Estado – *O que você está fazendo? Qual a sua motivação? Quem é você?* São apenas algumas das maneiras com que o poder estatal “interpela” seus funcionários e funcionárias, regulando as condutas para acomodá-las numa categoria estável e relativamente homogênea de

forasteiros, tanto adultos como crianças. Mas as pessoas têm todo tipo de predisposições e inclinações, e a noção de cultura como uma entidade objetiva, inflexível, só poderia ser útil como uma espécie de ‘muleta’ para auxiliar o antropólogo em sua invenção e entendimento. (...) A relação que o antropólogo constrói entre duas culturas – a qual, por sua vez, objetifica essas culturas e em consequência as ‘cria’ para ele – emerge precisamente desse seu ato de ‘invenção’, do uso que faz de significados por ele conhecidos ao construir uma representação compreensível de seu objeto de estudo. O resultado é uma analogia, ou um conjunto de analogias, que ‘traduz’ um grupo de significados básicos em um outro, e pode-se dizer que essas analogias participam ao mesmo tempo de ambos os sistemas de significados, da mesma maneira que seu criador”.

burocracia. Isso não acontecia somente comigo, qualquer ação nesse prédio estava sujeita à vigilância dos princípios gerais que regem a forma jurídica da administração pública; não responder satisfatoriamente as normas de comportamento que modelam as ideias abstratas de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência, evidentemente pode acarretar sérios problemas – e existiam dispositivos morais suficientes para isso⁸⁸. O medo das práticas visivelmente patrimonialistas e o sucesso da racionalidade instrumental estiveram tão arraigados nos discursos das pessoas com quem convivi que funcionavam como combustível para acionar certo controle sobre o exercício dos cargos públicos. Por isso, mesmo que a imersão nesse estabelecimento me garantisse uma vantagem comparativa na compreensão de suas rotinas, nunca tive acesso facilitado à vida “íntima” da Secretaria. Era necessário explicar detalhadamente os motivos da pesquisa antes de conseguir entrar numa sala, pegar um documento, acompanhar uma reunião ou realizar uma entrevista – a simples permanência no prédio fora do horário de trabalho já causava muito desconforto. Entretanto, a proposta de estudar a marca deixada pelo ideário da inclusão da surdez nas recentes políticas de

⁸⁸ Em diversos cursos ou manuais de direito administrativo público ensina-se que os Estados modernos precisam agir como pessoas para adquirir direitos e contrair obrigações. Tal personificação ocorre por meio de seus/suas representantes legais, entre eles/as servidores/as públicos alocados/as em instituições públicas, que praticam os atos necessários para alcançar o “bem comum” – a produção é vasta, por isso menciono apenas alguns exemplos: CARVALHO FILHO, 2001; MEIRELLES, 2003; MELLO, 1999; MOREIRA, 2005; MOREIRA NETO, 2003; OTERO, 2003; PIETRO, 2002. Assim, os princípios que regulam essa ação no Brasil (legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência) estão expressos no *caput* do artigo 37 de nossa Constituição Federal e conferem à atividade pública autoridade na organização do “interesse público” desde que seja realizada com probidade; ou seja, desde que seja reconhecida como técnica e moralmente legítima. A violação destes princípios – causada, por ação ou omissão, enriquecimento ilícito e prejuízo aos cofres públicos ou aos próprios princípios que orientam a administração pública – pode acarretar procedimentos de investigação que, quando confirmados, levam a medidas disciplinares e sanções (que vão desde a advertência até a destituição do cargo). Contudo, não parece ser unicamente a legitimidade ou eficácia da legislação em si que impõe constrangimentos práticos à vida cotidiana na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, mas as próprias relações sociais que ali são travadas percebem e se utilizam dos discursos e dispositivos jurídicos como formas de resolver (ou acirrar) os conflitos pessoais e profissionais existentes.

redemocratização do ensino básico muitas vezes seduzia as pessoas com a promessa (um tanto idílica) de que, talvez, este trabalho (particular) pudesse contribuir na “melhoria da educação” – uma possibilidade tentadora, sobretudo entre aqueles e aquelas que rejeitavam a alcunha burocrática e assumiam sua identificação com o universo escolar⁸⁹.

No começo não foi fácil para meus colegas e minhas colegas compreenderem em que consistia este trabalho e muito menos levá-lo a sério. Embora a carreira no magistério exija um diploma superior, pressupondo alguma familiaridade com a atividade acadêmica, e que o convite para ingressar numa função técnica (pedagógica ou administrativa) da Secretaria imponha certo aprimoramento teórico em textos e questões relacionadas com a pesquisa educacional, a tênue influência que os estudos etnográficos exercem sobre a prática e a organização política da educação se refletia no espanto das pessoas com os métodos e interesses que eu as apresentava. Quando penso nisso, acho que deviam me considerar um “lunático” ou “futriqueiro”, talvez apenas alguém “ingênuo” que teria uma “paixão misteriosa” por entrevistas – a alcunha de “cientista social” frequentemente se prestava a

⁸⁹ A despeito da ideia de que “forças isomórficas” pressionam as instituições no sentido da homogeneização de suas estruturas e ações (SELZNICK, 1957), a permanente identificação com a atividade escolar constitui a diferença radical que esta Secretaria mantém para com outras do mesmo tipo – sugerindo aquilo que alguns neo-institucionalistas chamam de um uso racional dos “esquemas interpretativos ou representações cognitivas que orientam a leitura interna e a consequente aceitação externa” das relações organizacionais (FONSECA e SILVA, 1996, p. 43). Isso porque, ao menos desde 2003, ela tem sido preenchida com quadros profissionais da educação que iniciaram suas carreiras atuando em contextos de docência, administração ou gestão escolar. A ideia de “estar de passagem” no cargo, “até quando meu trabalho puder contribuir”, fazia mesmo parte do discurso comum de quase todas as pessoas com quem conversei – isso se tornava ainda mais evidente entre ex-docentes deslocados de função. Nesse sentido, “ser professor” ou “ser professora” parece conferir sentidos e significados que extrapolam os pressupostos políticos e jurídicos que regulam o serviço público, pois ativam valores, práticas e representações que, antes mesmo de uma filiação político-governamental ou um julgamento racional acerca de sua eficácia instrumental para a coletividade, estão sujeitas ao comprometimento pessoal da “melhoria da qualidade e do acesso à educação”. Uma ideia (abstrata) que organiza o “interesse público” (coletivo) a partir daquilo que as pessoas entendem como “interesse da educação” (pública) – como sempre me dizia uma coordenadora do Departamento de Educação Básica: “Não basta fazer bem feito, é preciso saber como isso está chegando lá na ponta”.

todas essas representações. Numa ponta ficava a desconfiança das funcionárias que integravam, na época, a Área da Surdez no Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – como declarou Livia certa vez: *Observar!?! Como assim observar? Não tem nada de mais no que a gente faz. Tudo está registrado. Se quiser saber como elaboramos nossas ações é só perguntar que eu te mostro. Caso contrário vai ficar aquela impressão que você está nos vigiando.* Na outra a perplexidade dos cinquenta e dois entrevistados e entrevistadas – a rede inteira de contatos e informantes que fui formando entre maio de 2009 e março de 2011⁹⁰ – que invariavelmente vinham com perguntas acerca da delimitação, objetividade e legitimidade da pesquisa: *Mas você não quer estudar a inclusão educacional de pessoas surdas? Então, por que se importa com o que acontece nas outras áreas?; Vai estudar as pessoas surdas ou os funcionários da Secretaria? De vez em quando surgia algo mais ríspido e direto como: Bisbilhotar a vida alheia, esse método é novo para mim. Quero só ver como você vai transformar fofocas em provas científicas!; Investigar as políticas educacionais de dentro do governo, dá para ser mais parcial do que*

⁹⁰ Durante todo o período em que realizei esta pesquisa procurei agendar, semanalmente ou quinzenalmente, entrevistas semi-estruturadas com funcionários e funcionárias de todos os departamentos, coordenações e serviços da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. O roteiro de perguntas sempre variava de acordo com o conhecimento prévio que eu detinha sobre as pessoas, o cargo exercido por elas e os eventos que ocorriam no período (elaboração ou implementação de projetos específicos, alterações na legislação, mudanças na gestão, eleições, repercussão de notícias na mídia local ou nacional, entre outros). Contudo, sempre houve um sentido mais ou menos linear que orientou essas conversas: a tentativa de articulação entre a biografia (profissional e, por vezes, pessoal) e as atribuições, percepções e posições assumidas pelos entrevistados e entrevistadas. Poucas entrevistas puderam tematizar diretamente o tema da inclusão de pessoas surdas na escola média, entretanto, penso que todas contribuíram direta ou indiretamente para minha compreensão da organização simbólica e material da educação inclusiva no Paraná, pois a própria ausência dessa questão no discurso dos entrevistados e entrevistadas revelou muito sobre a localização política e pedagógica da educação especial na organização da Secretaria. Iniciei pelos Departamentos de Educação Básica e Educação Especial e Inclusão Educacional por conta da própria ânsia em localizar meu objeto de estudo e me localizar no trabalho que desempenhava – 23 entrevistas foram realizadas com estas equipes. Depois disso, procurei alternar conversas com informantes dos demais departamentos, coordenações, assessorias e serviços até chegar à Diretoria Geral da Secretaria – totalizando mais 29 entrevistas.

isso?; Já pensou que irá escrever sobre seus próprios companheiros de profissão, ou vai faltar com a ética ou com a verdade. No meio desse interrogatório, eu ancorava boa parte das minhas justificativas na possibilidade (ou necessidade) de compreender a atividade simbólica da Secretaria vivenciando sua “intimidade cultural”; ou seja, o modo como cada pessoa significava suas ações diárias e atribuía sentidos práticos ao seu trabalho⁹¹. Produzindo, a partir daí, um tipo de conhecimento sem dúvida artesanal, interessado nos efeitos (indiretos) que a inclusão educacional gera em toda uma população “invisível” de “incluídos” e “incluídas” no ensino regular; mas também comprometido eticamente com quem gentilmente e voluntariamente abriu seu cotidiano profissional para que eu pudesse adentrar na “caixa-preta” da educação especial no Paraná – aquilo que poderia ser denominado como uma “cultura organizacional” que anima e orienta a própria estrutura política, pedagógica e administrativa da Secretaria⁹².

⁹¹ Tal noção de “intimidade cultural” permitiu lidar com a multiplicidade de percepções acerca da intimidade social desse espaço burocratizado da educação pública no Paraná; auxiliando, desse modo, a traduzir as relações de poder sem, entretanto, recair em uma interpretação claramente definida e imutável das relações de poder que as organizam. Como propõe Michael Herzfeld (2008, p. 31), o conceito de intimidade cultural pode ser tomado como um “antídoto” ao formalismo institucional, pois tem a capacidade de exprimir “a tensão formal ou codificada entre a auto-representação oficial e o que se vai passando na privacidade da introspecção coletiva”.

⁹² Não é recente a tentativa de aproximar as teorias da administração com as perspectivas culturais. Ainda nos anos de 1950, como já observou Maria Tereza Leme Fleury (2002, p. 285), “uma das primeiras concepções de cultura empregadas pela administração é semelhante à concepção das culturas nacionais, pela qual se procura identificar que elementos culturais foram *obtidos* na sociedade pelos empregados, especialmente os que entram em conflito com a ordem organizacional original, para então buscar um novo arranjo organizacional ou uma mudança de crenças e valores”. Com o estabelecimento desse movimento intelectual por parte do campo acadêmico da administração, a compreensão da noção de cultura parece ter transitado, lentamente, de um elemento externo ao desenvolvimento das instituições (nacionais) para se concentrar na compreensão das lógicas sociais e políticas que ocorrem no interior das organizações. Desse modo, concentrando as análises em “conjuntos de valores e pressupostos básicos, expressos em elementos simbólicos que, em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional, tanto agem como elemento de comunicação e consenso como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação” (FLEURY, 2002, p. 290). Constituindo, portanto, um campo de descrição do que se convencionou

Portanto, é a essa “cultura” que este capítulo se dirige; ou melhor, às experiências prolongadas – impressões paulatinamente transformadas em “significados culturais”, como pontua Roy Wagner⁹³ – que tive com o trabalho rotineiro de quem manipula a burocracia para criar sentidos diversos sobre o discurso oficial (jurídico e político) da inclusão educacional. A intenção nunca foi outra senão a de compreender como se produziu, no Paraná, um espaço (legítimo) de enunciação da surdez como uma minoria linguística; um espaço que parece ter contribuído tanto na implementação regional de uma categoria normativa de sujeito para representar tal população quanto na invenção de uma gramática pedagógica particular para agenciar sua escolarização. Tal movimento foi iniciado ainda na década de 1980, legitimado particularmente pela celebração (jurídica) de uma série de declarações, convenções e tratados internacionais que organizaram (politicamente) as lutas e demandas dos diferentes grupos (locais) que reconstituíram a educação especial ao

chamar de cultura “organizacional” e, ao mesmo tempo, de investigação dos processos de “aprendizagem” e “comunicação” institucional.

⁹³ A “presunção da cultura” – ou melhor, o estudo das relações humanas como se houvesse “cultura” – é um dos temas fulcrais debatidos por Roy Wagner ao descrever o trabalho de campo como um processo de metamorfose, segundo o qual as experiências em campo passam a controlar o próprio uso da noção de cultura. Segundo o autor (2010, p. 40-41), “O estudo ou representação de uma outra cultura não consiste em uma mera ‘descrição’ do objeto, do mesmo modo que uma pintura não meramente ‘descreve’ aquilo que figura. Em ambos os casos há uma simbolização (...). O que o pesquisador de campo inventa, portanto, é seu próprio entendimento: as analogias que ele cria são extensões de suas próprias noções e daquelas de sua cultura, transformadas por suas experiências da situação de campo. Ele utiliza essas últimas como uma espécie de ‘alavanca’, como faz o atleta no salto com vara, para catapultar sua compreensão para além dos limites impostos por pontos de vista prévios. Se ele pretende que suas analogias não sejam de modo algum analogias, mas uma descrição objetiva da cultura, concentrará esforços para refiná-las de modo a aproximá-las cada vez mais de sua experiência. Quando encontra discrepância entre sua própria invenção e a ‘cultura’ nativa tal como vem a conhecê-la, ele altera e retalha sua invenção até que suas analogias pareçam mais apropriadas ou ‘acuradas’. Se esse processo é prolongado, como é o caso no decurso do trabalho de campo, o uso da ideia de ‘cultura’ pelo antropólogo acabará por adquirir uma forma articulada e sofisticada. Gradualmente, o objeto de estudo, o elemento objetificado que serve como ‘controle’ para sua invenção, é inventado por meio de analogias que incorporam articulações cada vez mais abrangentes, de modo que um conjunto de impressões é recriado como um conjunto de significados”.

longo dos anos de 1990⁹⁴, e adquiriu novos contornos administrativos até finalmente se estabelecer com a promulgação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, em 2008, como umas das principais bandeiras ideológicas das reformas pedagógicas que marcaram a *década da educação* no estado⁹⁵. Nesse sentido, este capítulo, assim como os próximos, não tem a pretensão de descrever os arranjos complexos que constituem a Secretaria e seus inúmeros mecanismos de regulação da educação pública, muito menos procura recompor seu universo material e simbólico numa espécie de cartografia da educação básica no estado. Antes, trata-se de um esforço pontual, modesto, – uma “cartografia noturna”, se preferirem – que objetiva analisar como a educação especial se (re)posicionou no interior deste setor intermediário da burocracia estatal a partir da emergência de um discurso institucional sobre a inclusão das *pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais* no ensino regular.

É preciso observar que essa investigação esteve ancorada no próprio lugar onde me coloquei para acessar a trama de práticas e discursos que estiveram reconfigurando os sentidos e significados ao campo da educação especial na Secretaria; ou seja, o Departamento de Educação Básica⁹⁶. Acredito que foi daquela posição institucional que construí as primeiras imagens desse espaço – percepções em grande medida vinculadas às representações que mantinha sobre a “natureza”

⁹⁴ Essa história será apresentada em detalhes e desenvolvida no último capítulo.

⁹⁵ Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favorecessem o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e alunas portadoras de necessidades educacionais especiais, o “Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2001b) destacava 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” – algo que apenas teria adquirido contornos conceituais claros e objetivos em 2008, com a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008).

⁹⁶ Por isso mesmo, o constante cotejamento com as experiências que vivenciei no Departamento de Educação Básica servirá apenas para explicitar o modo como acabei me apropriando deste universo burocratizado para, a partir dele, mapear os efeitos (materiais e simbólicos) que envolveram a (re)constituição do atual Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional – um encontro, por assim dizer, que não pode ser resumido ao de “duas culturas” (a do pesquisador e a dos sujeitos pesquisados), mas que envolveu múltiplas perspectivas.

da burocracia pública e que apenas lentamente pude desconstruir⁹⁷. Naquela época sentava próximo a uma janela basculante no segundo

⁹⁷ Perdi a conta de quantas vezes fiquei ali, parado, comparando a Secretaria com o “reino-presunto” descrito por Lima Barreto (1961), permanentemente (co)roído por seus funcionários e funcionárias; ou ainda com os “teredens” de Honoré de Balzac (1998) – aqueles pequenos moluscos que lentamente vão carcomendo os cascos dos navios. Eu conseguia entender que esse sentimento, amplamente sedimentado no imaginário acadêmico e literário ocidental, que estigmatiza a burocracia pública a partir de uma série de representações estereotipadas acerca de sua suposta “ineficiência”, contribuía apenas para obscurecer os significados (mutáveis) da vida íntima dessa instituição. Guerreiro Ramos observou essa conotação “negativa” que a burocracia pública assume em nossa tradição intelectual ainda na década de 1960. Segundo ele (1983, p. 186), “associam-se à burocracia e ao burocrata a rigidez de comportamento, o culto das normas abstratas, o regime da papelada e o parasitismo, entre outras coisas. A literatura contribuiu, de sua parte, para a inculcação generalizada na mente humana dessas associações (...) fora do domínio artístico, registra-se modo idêntico de ver” – da tradição marxista à estrutural-funcionalista, passando por Saint-Simon, Robert Michels, Karl Mannheim, Robert Merton, Philip Selznick e Michel Crozier, Guerreiro Ramos percebe a construção teórica de um modelo “tradicional” de compreensão das organizações estatais modernas associado à uma “acepção pejorativa” do Estado. A esse modelo, o autor (RAMOS, 1983, p. 192) propõe um “conceito positivo” da burocracia que poderia reinscrever o papel do Estado, das políticas públicas e de seus agentes na criação, manutenção e desenvolvimento das instituições sociais – “Max Weber fundou uma tradição de estudos sociológicos sobre a burocracia e burocratização que até o presente reconhece, entre outros, em trabalhos de Talcott Parsons, Reinhard Bendix, Peter Blau, Seymour Lipset, Alvin Gouldner, Amitai Etzioni, Fred Riggs, S. N. Eisenstadt. Todos esses autores perfilham um conceito positivo da burocracia, de inspiração weberiana”. Mas não foi simples me desvencilhar desse sentimento; por mais que procurasse ver outra coisa, sempre havia alguém para confirmá-lo. Com poucas variações, desde a base até o cimo da hierarquia organizacional, assistia diariamente a declarações que expressavam percepções ora de impotência – “Não se trata de uma convicção pessoal, mas de uma obrigação profissional” – ora de paralisia – “A impressão é de que o sistema todo é feito para não funcionar” – diante de uma autoridade que legitimava nossas ações ao mesmo tempo em que as constrangia. Conferindo, desse modo, estabilidade e coerência ao conjunto das

andar do estabelecimento e a cada instante de folga tratava de dar uma boa espiada no pátio pavimentado em seu interior – esse era meu cenário. Desde cedo ficavam estacionados todos os veículos das chefias e coordenações. Costumava admirar-me com a passagem de pessoas e automóveis – sempre havia o que observar. Ali embaixo ninguém parecia se preocupar com o que ocorria no restante do edifício; apenas transitavam calmamente, carregando papéis, malotes, caixas ou o que fosse. Todavia, tal tranquilidade acabava se mesclando com certos pontos de tensão que reconfiguravam o campo visual em um sistema complexo de ação. Ao longo do dia se formavam pequenas rodas de bate-papo, geralmente fumantes empunhando copos descartáveis de café; noutros momentos eram os carregadores que se reuniam em volta de breves conversas; nas terças e quintas-feiras aparecia o carro forte para repor dinheiro no caixa automático; de vez em quando aconteciam cursos ou palestras de formação e visitantes povoavam o local. O pátio interno oferece um campo de circulação para sujeitos e objetos. Há sempre um número limitado de possibilidades; “entradas” e “saídas”, “mapas” e “percursos” sem os quais seria impossível estabelecer as regras geográficas de qualquer prática do espaço⁹⁸. Assisti exaustivamente o que marcava aquele quadro, aquele mundo desgastado e monótono. Mesmo assim, antes de deixar a Secretaria, sempre retornava para aquela janela e contemplava por um tempo essa rotina, como se quisesse convencer-me de alguma coisa. Havia algo

políticas de governo que iam sendo implementadas pelas diferentes chefias. O irônico nestas declarações era o fato de reproduzirem a mesma ideologia que pretendiam questionar; ou seja, a crítica a uma estrutura elitista que impõe seu ritmo, lógicas e valores sobre o conjunto de seus profissionais redundava na constatação de que as “pessoas comuns” nada podem fazer diante do “poder estatal”, a não ser rezingar discretamente. Provavelmente isso pode ser atribuído à própria dificuldade em perceber as instituições estatais e o funcionalismo público como atores capazes de produzir profundas transformações sociais.

⁹⁸ O espaço, conforme propõe Michel de Certeau (2007, p. 202-203), está sendo tomado como “um lugar praticado”; ou seja, em suas indefinidas maneiras de fazê-lo pelas pessoas em seu cotidiano. Isso implica em perceber, no interior desta narrativa, a descrição dos “lugares” como “mapas” e a descrição dos “espaços” como “percursos”. Trata-se, segundo o autor, de reconhecer como “os relatos efetuam um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares. Organizam também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros”.

extremamente objetivo e concreto naquele dia-a-dia, parecido com o que ocorre em uma obra onde a aparente desordem não interfere na produção cartesiana de suas edificações – e o que acontecia neste local talvez não fosse tão ritmado quanto um olhar não iniciado pudesse acreditar, seria apenas enfadonho e sem esperança. Nesse estado de espírito, examinava a empena cotidiana deste prédio público.

Engana-se quem acredita que um prédio não participa de sua história. O movimento das pessoas, o sentido de suas ações, relações, interações, tudo isso parece tão “secundário” se comparado à onipresença da estrutura material que as abriga. Percebi com estranheza essa realidade logo nos primeiros meses de trabalho. O antigo internato de freiras da congregação São José, fundado no bairro Vila Izabel em Curitiba, manteve-se praticamente inalterado, ao que consta, durante quase um século. Inicialmente dirigido à educação de jovens mulheres das classes abastadas do recém emancipado Estado do Paraná, sua arquitetura externa remonta uma composição suavizada, econômica e provinciana dos colégios católicos da Primeira República⁹⁹. Enquanto a fachada do prédio é chapada, sem recuos ou avanços, como se a vida interior quisesse se separar do mundo que a envolve, sua plástica interna é muito mais convidativa, com varandas em todos os andares, permitindo circulação e ampla visualização de seu conjunto. Entretanto, diferentemente do que se possa imaginar, essa feição também não impressiona pelos adornos; ao contrário, repetição e modulação são suas marcas principais – chega a ser curioso para nosso imaginário eurocentrado, que nos informa sobre as imponentes arque-paisagens góticas ou rococós, o fato desses ornamentos terem sido uniformemente

⁹⁹ Uma construção que certamente teve que se adequar às imposições do projeto republicano de modernização da educação brasileira – sobretudo aquelas que incidiram mais diretamente sobre os currículos e a arquitetura das escolas católicas (MONARCHA, 1997). Contudo, tais transformações espaciais nunca foram capazes de retirar ou anular o caráter religioso dos edifícios escolares católicos que foram sendo construídos ou reformados após a Proclamação da República. Como argumentam Elizabeth Amorim de Castro e Marialba Rocha Gaspar Imaguire (2006, p. 23), “o fato dos religiosos originarem-se da Europa e pertencerem a ordens de tradição na educação, aumentou o prestígio dessas escolas que, em geral, dedicavam-se a meninos e meninas separadamente. O regime interno poderia variar entre o externato, semi-internato ou internato, podendo haver as três formas simultaneamente. Outra característica frequente era a manutenção de seminários para a formação de novas vocações dentro da estrutura física escolar. Todas essas atividades necessitavam de espaços próprios para seu desenvolvimento, ampliando o programa de necessidades”.

produzidos a partir de arranjos simples na tubulação ou em seu concreto vazado. Desse modo, a edificação principal contorna a esquina das ruas Água Verde e Leôncio Correa na forma de um “L” levemente aberto; são três andares, quatro pisos, que lhe dão sentido e destaque; nas pontas há construções de dois pavimentos que cercam o terreno e isolam quem está dentro da movimentação de fora. Passava a maior parte do tempo num desses recuos, onde funcionara a antiga capela do internato, fechada com a instalação da Secretaria, em 1971, e transformada em um anexo do prédio principal duas décadas mais tarde – quando ocorria algum problema elétrico e os técnicos abriam o forro para solucioná-lo era possível enxergar as imagens sacras que compunham sua cúpula. Conseguia visualizar boa parte da Secretaria desse lugar, a estrutura física em toda sua extensão. Sabia que havia muitas pessoas no prédio, *mais de mil* me disseram, podia ver suas silhuetas trabalhando em frente às telas de computador, mas não era capaz de reconhecer nenhuma delas. Algumas vezes alguém se levantava e também olhava pelas vidraças, mas daquela distância era impossível ver o que ocorria nas outras salas – a paisagem interna conformava uma única mirada à qual nos acostumamos a denominar como instituição¹⁰⁰.

¹⁰⁰ Essa imagem que acabei de criar a respeito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná talvez abrigue um paradoxo que merece alguma atenção: por um lado, apresenta um plano (material e simbólico) que se organiza “internamente” para pensar e agir sobre a educação, independentemente da sociedade que o cerca; por outro, não é menos verdade que sua ação apenas pode se realizar na medida em que se apropria dos fatores “externos” que emergem da própria sociedade. Contudo, “a” sociedade, em ambos os casos, é sempre pensada a partir do conjunto de funcionários e funcionárias que ocupam essa posição intermediária e ambivalente, como se “a” sociedade transbordasse através deles/as para dentro do Estado. Essa retroalimentação entre o que está “dentro” e o que está “fora” das instituições estatais encontra algum eco ainda nos escritos políticos de Émile Durkheim (2002, p. 71-72); afinal, ao se referir ao Parlamento francês, este autor considerou que: “há vida coletiva, mas essa vida não está difusa por toda a extensão do corpo social; embora coletiva, ela está localizada num órgão determinado. E essa localização não provém de uma simples concentração num ponto determinando de uma vida que tem origem fora desse ponto. É em parte nesse próprio ponto que ela nasce. Quando o Estado pensa e decide, não se deve dizer que é a sociedade que pensa e decide por ele, mas que ele pensa e decide pela sociedade. Ele não é um simples instrumento de canalizações e concentrações. É, num certo sentido, o centro organizador dos próprios subgrupos. Eis o que define o Estado. É um grupo de funcionários *sui generis*, no seio do qual se elaboram representações e volições

É intrigante como a imagem sólida de uma gigantesca engrenagem que opera uniformemente, com relativa autonomia inclusive em relação aos funcionários e funcionárias que a compõe, realmente dá a sensação de que essa Secretaria se constituiu à semelhança do próprio prédio que a tem abrigado desde o início da década de 1970. E não apenas porque o período de sua instalação coincide com as reestruturações administrativas e pedagógicas que foram impulsionadas pela efetivação de um sistema educacional no estado e pela obrigatoriedade do então ensino ginasial¹⁰¹; nem mesmo por ter se desmembrado da antiga Secretaria de Educação e Cultura e renascido no cenário local sob a denominação de Secretaria de Estado da Educação quando já estava ali há cerca de uma década¹⁰²; mas principalmente porque sua memória institucional se esforçou para apagar os vestígios das histórias pessoais que tornaram a instituição habitável durante todos esses anos. Quantos rostos desapareceram tão silenciosamente quanto entraram na vida pública do estabelecimento sem deixar nenhum lastro aparente; simplesmente “substituídos” por novas pessoas que assumiram suas rotinas assim que passaram a exercer as mesmas atribuições. Hoje é praticamente impossível recuperar seus feitos, pois nenhum documento oficial registrou suas trajetórias – apenas foram sendo varridas pela sucessão de governos e gestões, como se

que envolvem a coletividade [de onde vêm e para onde vão esses mesmo funcionários], embora não sejam obra da coletividade”.

¹⁰¹ O início da década de 1970 foi marcado por profundas mudanças administrativas (e pedagógicas) na Secretaria. Tratava-se de uma reorganização no seu antigo Departamento de Ensino, que iria se transformar em uma Diretoria de Ensino para coordenar as atividades realizadas pelos “recentes” departamentos de primeiro grau, de segundo grau, de ensino especial e de ensino supletivo. Essa reorientação administrativa surge em resposta às novidades políticas, pedagógicas e ideológicas que surgiram com a implementação da antiga “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 1961), que tornou obrigatório o ensino de primeiro grau e responsabilizou os estados e municípios pela sua organização, e pela Lei estadual nº 4.978, de 05 de dezembro de 1964 (PARANÁ, 1964), que regulamentou este processo organizando um sistema contínuo e progressivo que atendessem os diferentes níveis educacionais no Paraná – desde o primeiro grau, passando pelo secundário, até chegar à educação superior.

¹⁰² A Lei estadual nº 7.169, de 18 de junho de 1979 (PARANÁ, 1979), separou a antiga Secretaria de Educação e Cultura, criando tanto a Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte quanto a Secretaria de Estado da Educação.

deles nunca tivessem sido parte¹⁰³. Um processo que informa certa orientação das chefias e coordenações para suprimirem deliberadamente a autoria das ações políticas e pedagógicas realizadas por suas equipes¹⁰⁴. Cusei a perceber esse acordo tácito que invisibiliza a (motivação dos diferentes setores da Secretaria ao mesmo tempo em que “protege” (ou desresponsabiliza) as pessoas dos efeitos de seus trabalhos; me dei conta disso quando comecei a perguntar pela disposição dos diferentes funcionários e funcionárias ao desempenhar suas atividades – como comentou Adélia, uma das professoras encarregadas pela Área da Surdez naquela época: *Acreditamos em nosso trabalho, realmente gostaríamos de incluir o maior número de alunos. Mas não somos ingênuas ao ponto de deixar de reconhecer que nem sempre se trata de uma convicção pessoal. Às vezes temos que fazer só aquilo que nos mandam. E aí é melhor mesmo que não apareça nosso nome. Quem é da área até fica sabendo; o restante não precisa saber, porque é uma obrigação profissional nossa com o departamento e do departamento com um programa de governo.* Assentada na lógica jurídica da “impessoalidade” no trato da coisa pública e praticada na gestão intercambiável dos recursos humanos disponíveis para desempenhar suas funções “técnicas” (sejam elas pedagógicas, administrativas ou eminentemente políticas), essa forma de

¹⁰³ Depois de muitas portas e algumas horas de procura, o mais perto que se pode chegar da trajetória oficial de um funcionário ou funcionária da Secretaria é através de suas “fichas funcionais” que registram seu cargo, função, tempo de serviço, faltas não justificadas, colégio de lotação, entre outras identificações pessoais. Nada disso, contudo, é de grande valia quando estamos interessados no percurso dessas pessoas, em suas relações e ações na rede escolar.

¹⁰⁴ É verdade que esse quadro se alterou (um pouco) quando Maurício Requião assumiu a Secretaria, em 2003, com a promessa de romper com as práticas administrativas empreendidas pelas gestões anteriores – tidas como “tecnicistas” e/ou “neoliberais” – e reconstruí-la como agente central na produção e distribuição de materiais e programas pedagógicos no estado. Esse movimento permitiu não somente aos professores e professoras que atuam nas escolas da rede, mas também aos próprios técnicos e técnicas pedagógicas assegurar sua autoria na produção e organização de textos, materiais, eventos e oficinas. Contudo, se essa orientação conferiu maior “visibilidade” para as pessoas e departamentos envolvidos na formação continuada, permitindo que algumas trajetórias no interior da Secretaria fossem recuperadas, por outro lado, todo o trabalho “silencioso” que viabilizou essas e outras tantas atividades que organizam a educação pública no Paraná permanece “invisível” para quem examina as políticas educacionais a certa distância das pessoas que as praticam.

homogeneizar o trabalho interno contribui para produzir um universo moral indiferente ao seu próprio caráter moral – reproduzindo, em alguma medida, o que Max Weber (2004, p. 144) definiu como o tipo ideal mais puro de dominação legal: estabelecida por meio de um “quadro administrativo burocrático” no qual “somente o dirigente da associação possui sua posição de senhor, em virtude ou de apropriação ou de eleição ou de designação da sucessão”¹⁰⁵. Contudo, essa superfície enganadoramente plana tende a obscurecer os significados mutáveis que produziram a vida pública nesta instituição.

Enquanto a indistinção representa a forma mais estável pela qual a rotina burocrática da Secretaria se apresenta à sociedade e legitima suas ações, a intimidade em seu interior indica o oposto. Mesmo depois de algum tempo neste prédio, sofria um bocado para dar orientações a

¹⁰⁵ Max Weber (1971, p. 20-21) define alguns critérios para caracterizar o tipo mais puro de exercício da autoridade racional legal pelo quadro administrativo de funcionários e funcionárias que compõem uma organização burocrática como: “1) são individualmente livres e sujeitos à autoridade apenas no que diz respeito a suas obrigações oficiais; 2) Estão organizados numa hierarquia de cargos claramente definida; 3) cada cargo possui uma esfera de competência, no sentido legal, claramente definida; 4) o cargo é preenchido mediante uma livre relação contratual; 5) os candidatos são selecionados na base de qualificações técnicas (...); 6) são remunerados com salários fixos em dinheiro (...); o cargo é considerado como a única ou principal ocupação do funcionário; 8) o cargo estabelece os fundamentos de uma carreira (...); 9) o funcionário trabalha inteiramente desligado da propriedade dos meios de administração e não se apropria do cargo; 10) está sujeito a uma rigorosa e sistemática disciplina e controle no desempenho do cargo”. Tais critérios, que estabelecem as próprias condições de exercício da dominação burocrática, permitem ao autor (WEBER, 1971, p. 27-28) concluir que: “A administração burocrática significa, fundamentalmente, o exercício da dominação baseada no saber. Esse é o traço que a torna especificamente racional. Consiste, de um lado, em um conhecimento técnico que, por si só, é suficiente para garantir uma posição de extraordinário poder para a burocracia (...). As conseqüências principais e generalizadas da dominação burocrática são: 1) a tendência ao ‘nivelamento’ no interesse de uma base de recrutamento a mais ampla em termos de qualificação profissional; 2) A tendência à ‘plutocratização’ no interesse de uma formação profissional a mais prolongada possível (...); 3) A predominância de um espírito de impessoalidade formalista, *sine ira et studio*, sem ódio ou paixões e, portanto, sem afeição ou entusiasmo. As normas dominantes são conceitos de dever estrito sem atenção para as considerações pessoais. Todos estão sujeitos a tratamento formalmente igual, isto é, todos na mesma situação de fato. Este é o espírito dentro do qual o funcionário ideal conduz seu cargo”.

quem estava só de passagem. São tantas portas, todas tão iguais, com aquelas placas de identificação frequentemente desatualizadas. A impressão é mesmo a de que a partilha dos lugares era feita e refeita quase que aleatoriamente, quem sabe por preferência pessoal, à revelia de qualquer funcionalidade. Por isso, até hoje o melhor jeito de se localizar continua sendo parar alguém nos corredores e perguntar; eles funcionam como espécies de “veias” ou “artérias” que percorrem todo o edifício interligando departamentos, coordenações e serviços, “bombeando” as informações necessárias para movimentar todo o sistema educacional no Paraná – creio que acabam integrando mais a Secretaria do que qualquer trabalho interdepartamental. Circular por esses espaços é o mesmo que “navegar” por entre o que há de mais vivo no dia-a-dia da instituição. Na fluidez dos corredores se encontram todos os tipos: do administrativo ao pedagógico; passando pelas “senhoras” da limpeza e os “moços” da segurança; chefias e equipes técnicas. Aqui as conversas são mais rápidas, não se pode ficar de “bobeira”, mas é permitido se portar mais livremente, fofocar, reclamar, fazer troça, sabe-se de tudo em uma breve caminhada – e o que essas paredes não solucionarem somente pode se resolver na assessoria do gabinete ou da diretoria geral, que ficam no anexo oposto ao que trabalhava¹⁰⁶. Frequentar essa faceta da burocracia educacional é provavelmente o meio mais rápido de ultrapassar a aparente rigidez, formalidade ou impessoalidade com que tradicionalmente ela tem sido tratada¹⁰⁷. Ao menos, essa foi a fórmula que encontrei para entrar em

¹⁰⁶ Nunca encontrei nenhum registro oficial da construção desse anexo, nem em documentos ou ofícios internos, nem na planta do prédio. O único que soube foi o que me contou uma funcionária administrativa encarregada, entre outras atribuições, das reformas e reparos nesta sede da Secretaria: “Também não acompanhei essa construção. Quando comecei a trabalhar aqui já estava tudo assim. Me disseram que construíram o anexo em 1975 ou 1976. Depois disso fizeram várias melhorias (...) [Atualmente] só mexo com uns reparos em portas ou na pintura”.

¹⁰⁷ De acordo com Michael Herzfeld (1992, p. 156-157), “To those who may now object that it is absurd to speak of “the state” in such a totalizing fashion, I would now also respond that they are absolutely right. There is no such thing as an autonomous state except of those who create and execute its ostensibly self-supporting teleology. Laws, whatever their claims to rest on eternal values, have specific histories of use and interpretation. If they seem to institutionalize the evasion of responsibility in the name of responsibility itself, these is all a piece with the larger abolition of temporality in the name of “national history”. To recover accountability we should not simple revert to the Weberian ideal type of

contato com determinadas redes de significados que atribuem sentidos práticos ao paradigma da inclusão nesta seara da educação – um olhar certamente diverso de leituras rigorosamente institucionais da organização estatal, particularmente aquelas que passam por cima da complexidade de ações e interações que são travadas nos âmbitos locais para simbolizar, traduzir ou interpretar as normas e políticas oficiais¹⁰⁸.

De fato, as relações inconstantes que se tecem nos espaços íntimos da Secretaria parecem ter o potencial de imprimir valores e perspectivas pessoais sobre o tecido material do poder público; isto porque elas fazem parte do dia-a-dia de funcionários e funcionárias que, antes mesmo de compartilharem conhecimentos e identidades corporativas, estão envolvidos por redes densas e dinâmicas de sociabilidades. *Quem você conhece? Que tipo de informações consegue acessar? Quais são os recursos humanos e financeiros que pode ativar?* – o manejo desse repertório de contatos e possibilidades que cada pessoa acaba construindo concomitantemente com sua trajetória profissional certamente extrapola os sentidos imediatamente técnicos e objetivos do trabalho burocratizado, deixando um lastro de interesses e relações difusas na realização de suas atribuições. Isso ocorria por todos os lados, às vezes como forma de sobrevivência no cargo, em outros casos como

legal rational bureaucratic state. We shall instead ask who makes each decision on the basis of “the law”. Restoring time and individuality to our analysis – the recognition of human agency – is the only viable defense against the reification of bureaucratic authority”.

¹⁰⁸ De um ponto de vista metodológico, ao problematizar o Estado, as políticas educacionais e a própria burocracia pública não procurei realizar um estudo sobre “as políticas”; mas “das políticas” e de seus momentos de significação. Para isto, entretanto, foi necessário desconstruir visões “essencialistas” (consideradas *a priori*) sobre as relações políticas e reconhecer, como adverte Mariza Peirano (1998), a “suposição básica de que a categoria política é sempre etnográfica”, pois resulta do próprio jogo das alteridades que compõe a pesquisa de campo. Isso me levou a crer que o fato da política potencialmente estar em “todos” os lugares não significava que efetivamente estivesse; antes, tratou-se de uma possibilidade latente e não patente. Nesse sentido, a observação participante tem o mérito de abordar as pessoas enredadas em relações sociais que são importantes para elas, possibilitando ao pesquisador acessar o “ponto de vista nativo” também sobre as políticas públicas; isto é, que operam a partir das ações, interações e enunciados simbólicos dos homens e mulheres que participam delas. E a comparação dos distintos sentidos em que a política se faz “presente” e “ausente” no cotidiano daqueles que participam da Secretaria permitiu traçar um perfil múltiplo das políticas e do próprio Estado.

tática de “distinção”. Pouco importava. O fato era que quanto maior a capacidade de mobilizar sujeitos e conhecimentos no interior do campo educacional do Estado, com mais facilidade se podia jogar o jogo das relações sociais, administrativas e políticas na Secretaria – e eram exatamente esses “jogos” que me deixavam entrever os usos “táticos” que se faziam das “estratégias” retóricas da educação¹⁰⁹. A adesão a um ideal cultural estático e inquestionável – como nos eram apresentados os ideais de *qualidade e equidade na educação* – não apenas fundamentava as formas legítimas do debate, como também permitia e até encorajava a sua subversão¹¹⁰. Isso ocorria porque a exteriorização do “interesse

¹⁰⁹ A distinção elaborada por Michel de Certeau entre estratégias e táticas me parece útil para qualificar o sentido dos usos diferenciados que se faziam do discurso instituído pelo Estado. Segundo o autor (2007, p. 102), “As estratégias são ações que, graças ao postulado de um lugar de poder (a propriedade de um próprio), elaboram lugares teóricos (sistemas e discursos totalizantes), capazes de articular um conjunto de lugares físicos onde as forças se distribuem. Elas combinam esses três tipos de lugares e visam dominá-los uns pelos outros”; por outro lado, “as táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo – às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço (...)”. Portanto, “as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder”.

¹¹⁰ Acompanhei um exemplo significativo desse processo de manipulação dos discursos e valores estatais por parte dos servidores e servidoras públicas para acomodar interesses locais ou perspectivas pessoais durante a organização de uma das principais ações Secretaria de Estado da Educação do Paraná em 2011. Intitulado “Professor, agora é sua vez”, este foi o maior evento de formação continuada dos professores e professoras da rede naquele ano em termos de duração, abrangência e recursos; idealizado pelo Departamento de Educação Básica, ele integrava a terceira etapa de um processo de produção didática e formação pedagógica que já ocorrera nos dois anos anteriores. Em sua última versão, além das disciplinas curriculares da Educação Básica, todos os departamentos e algumas coordenações da Secretaria foram contemplados. Para isso, entretanto, cada área deveria ofertar certo número de oficinas elaboradas por docentes do quadro próprio do magistério no estado para serem (ou não) validadas por uma equipe interdisciplinar formada pelo Departamento de Educação Básica. Trabalhei nessas validações auxiliando um de meus colegas que foi designado para coordenar a equipe. Como sempre me dizia: “Nosso evento não é um evento do departamento, mas de toda a Secretaria; é uma iniciativa fabulosa que vai contribuir para democratizarmos um pouco da produção pedagógica (...). Dar voz aos professores, um espaço onde eles

público” em uma gramática pedagógica apropriada proporcionava uma máscara que conferia notável liberdade aos indivíduos que sabiam empregá-la. Atores ou atrizes hábeis utilizavam-se dos códigos e ideologias estatais para obterem os resultados desejados; quem não detinha tal êxito acabava culpando o sistema, o Estado ou as políticas, e assim confirmando seu poder. A diferença nas performances sugere que as pessoas atuavam nesta esfera pública tendo em vista o seu passado, sua trajetória, sua familiaridade com os dispositivos e linguagem estatais; depositando esses “antecedentes” nas disputas políticas e semânticas que envolviam as tomadas de decisões. Poderia dizer que seriam modos de “dramatizar” a vida social – utilizando um conceito consagrado por Victor Turner – para tentar transformar qualquer vantagem passageira em uma condição definitiva¹¹¹. Só que nada disso

possam mostrar o que sabem, o que aprenderam nessa gestão. Fiquei bem contente em ver a chefia apoiando isso”. Contudo, nosso processo de validação não era tão “democrático” assim; todos os dias surgiam conflitos ideológicos que precisavam ser resolvidos: “Não vai dar para aprovar isso aqui. Esse pessoal da diversidade não tem conteúdo, não tem fundamento, é sempre a mesma coisa” ou “Isso aqui é do tempo do [governo Jaime] Lerner, tá com cara de projeto. Aposto que são aquelas pedagogas que ficaram me enchendo no último evento. Olha lá, não podemos aprovar um negócio desses”. Comigo a conversa não era muito diferente: “O pessoal da educação especial é com você, pode colocar as pessoas que você conhece. Mas pelo amor de Deus, não vai me aprovar algo muito esquisito. Pega uns temas mais históricos, algo que dialogue com nossas disciplinas. Senão vai ficar aquela impressão que qualquer coisa vale. Não vale! Temos uma linha de trabalho”.

¹¹¹ Os dramas sociais figuram em Victor Turner (1987, p.74, tradução do autor) como “unidades de harmonia ou desarmonia social que surgem em situações de conflito”; podendo ser interpretados como processos que envolvem uma “crise”, uma “intensificação da crise”, uma “ação reparadora” e um “desfecho” (que pode ser trágico, levando à cisão da relação, ou ao seu fortalecimento). Com essa referência não pretendo contribuir para que a noção de “drama social” seja compreendida como “uma fórmula para todas as estações” (GEERTZ, 1983, p.28). Minha intenção é apenas “aproveitar” a metáfora para ressaltar a capacidade de muitos funcionários e funcionárias com as quais convivi em “apoderar-se” das desarmonias, ambiguidades e tensões sociais ou políticas na Secretaria para se fazer valer suas perspectivas (pessoais e profissionais) diante das possibilidades (incertas) de uma mudança que acabam criando. Como relata Turner (2008, p.33): “Eu vi pessoas interagindo e as conseqüências de suas interações. Então eu vi uma forma no processo social. Esta forma é essencialmente dramática (...) um sistema cultural dependente não apenas de

seria evidente para quem apenas observa o Estado “de cima”. As proximidades, agendas, informantes, afinidades, amizades, inimizades, tudo vazava por entre as brechas do discurso unânime da racionalidade administrativa enquanto eu tentava seguir os passos daqueles e daquelas que, como julgava, poderiam oferecer as “pistas” necessárias para compreensão da prática “oficial” da educação estadual de pessoas surdas¹¹².

Investiguei tal localização política e pedagógica da surdez no interior desta organização estatal por meio dos próprios significados que a perspectiva da inclusão teve para as pessoas que ali trabalhavam. Geralmente tudo começava com algumas perguntas mais ou menos diretas que introduzia no meio de uma conversa ou observação: *O que você entende por inclusão? Como o Estado pode promover um processo de inclusão educacional? Quais são as pessoas encarregadas em formular, planejar, interpretar ou executar a educação inclusiva dentro da Secretaria?* As respostas eram das mais diversas. Dependendo do departamento ou coordenação, nem era preciso perguntar, isso ficava estampado logo de saída na retórica cotidiana dos cargos em exercício: *O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais*¹¹³; ou *A inclusão educacional*

seus significados conhecidos como também da própria ação humana e das potencialidades de mudança nas relações entre os homens”.

¹¹² Para Michael Herzfeld (2008, p. 25), “o Estado não é um agente monolítico, autônomo”, porque as pessoas que participam de suas instituições como funcionários e funcionárias estão constrangidas pelos sentidos de seu trabalho de modo similar aqueles e aquelas que estão distantes da burocracia pública; não que sua posição não confira certas habilidades para dominar os códigos e procedimentos estatais, mas continua sendo através destes códigos e procedimentos (ou contra eles) que se pode atuar. Nesse sentido, as instituições estatais configurariam um “campo comum” de valores, perspectivas e ideologias que são reificadas e essencializadas pelas práticas sociais. Por isso, segundo o autor (2008, p.26), “uma antropologia de nacionalismos e estados-nações tem de entrar nesta contínua produção de verdades estáticas. Fazê-lo significa procurar em todos os segmentos da população, pois todos eles estão implicados. Assim, a abordagem não é ‘de cima para baixo’ nem ‘de baixo para cima’: salvo num sentido rigorosamente organizacional, não há um cimo distinto nem uma base distinta”.

¹¹³ Esta posição, defendida pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional durante a gestão 2004-2010 como uma concepção de “inclusão

*constitui a prática mais recente no processo de universalização da educação. Ela se caracteriza em princípios que visam à aceitação das diferenças individuais, à valorização da contribuição de cada pessoa, à aprendizagem através da cooperação e à convivência dentro da diversidade humana*¹¹⁴. Mas não me prendia unicamente a esses discursos formatados, estatizados, que preenchiam os papéis timbrados que saíam da Secretaria; o que realmente importava era como eles estavam sendo (re)organizados “fora” das salas, longe das telas de computadores. Queria saber, num só tempo, em que medida as práticas políticas, pedagógicas e administrativas da inclusão conferiam aos funcionários e funcionárias diretamente responsáveis por elas um lugar diferenciado no interior da Secretaria e se as relações criadas a partir dessa posição retroagiam sobre suas atribuições. Desse modo, estabeleci uma relação muito próxima com as pessoas que participavam desse corpo burocrático, escutando suas histórias, indicações, sugestões, percepções, seguindo seus caminhos, suas produções, realizações. É verdade que a proximidade com determinados informantes e círculos sociais me distanciou de outros. Contudo, se algumas portas se fecharam – como é de se esperar quando nos inserimos em comunidade profissional –, várias outras foram sendo abertas, às vezes pela própria expectativa (ou curiosidade) que despertava. Sempre surgia alguém para trazer uma notícia relacionada à surdez, à educação especial ou a uma fala ou ação que envolvesse alguma forma de inclusão educacional¹¹⁵.

responsável” ou “com responsabilidade”, pode ser encontrada nas “Diretrizes Estaduais para a Educação Especial” (2006, p.39).

¹¹⁴ Trata-se da frase que iniciava o tópico “Inclusão Educacional” na página da Coordenação de Gestão Escolar da Secretaria. Disponível em: <<http://www.pedagogia.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=11>>. Acessado em: 25/10/2011.

¹¹⁵ Recordo, a título de exemplo, de como a atendente da recepção sempre dava um jeito de me avisar quando acontecia alguma movimentação do pessoal do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional nos corredores ou no pátio da Secretaria. A última vez que isso ocorreu foi por conta de um evento de que iriam participar para “prestigiar” a decisão do então Governador do estado, Roberto Requião, em prorrogar “por mais quatro anos” o convênio com as escolas especiais no Paraná – uma ruptura explícita com as orientações que o Ministério da Educação estabeleceu na época. Cruzei com ela num dos corredores do segundo andar, onde trabalhava, e ela me disse: “Corra lá para ver professor, estão todos entrando em no ônibus para ir a algum lugar. Deve ser uma coisa importante”. Cheguei lá e havia um professor me esperando. Contou que uma colega que já estava dentro do ônibus havia lhe pedido para me

Cheguei a ter a sensação de me perder entre tantas vozes. De estar diante de uma colcha de relatos que inevitavelmente suscitavam novos relatos; formando, assim, uma imensa “meta-narrativa” sobre o que supunham ser o “meu interesse” – por outro lado, acho que foram essas “boas intenções” que me salvaram. De pouco em pouco, pude colecionar um repertório relativamente vasto de documentos e interpretações. Um levantamento de informações que se cruzavam e se contradiziam ao mesmo tempo em que iam sendo acumuladas num pequeno arquivo; uma pasta onde guardei cada papel, cada entrevista, cada comentário anotado sobre a educação inclusiva no estado.

Não pretendo encerrar este capítulo (metodológico) com o exame de todos esses materiais – e mesmo se assim o fizesse certamente não conseguiria mais do que criar uma caricatura por demais simplificada do modo como determinada ideia de inclusão foi produzida e distribuída no interior da Secretaria. Ao invés disso, gostaria de descrever aqui apenas duas dessas histórias que registrei em meu diário de campo e agora me parecem particularmente relevantes para indicar certas implicações que a recente adesão à perspectiva da inclusão tem provocado na gestão cotidiana de um grupo específico da educação especial (a população surda); ou seja, para apresentar alguns indícios de como a entrada de um conjunto de saberes e procedimentos relativamente “novos” esteve (e provavelmente ainda está) modificando a própria “cultura organizacional” que possibilitou a sua emergência durante a última década¹¹⁶. A primeira delas ocorreu bem no meio do segundo semestre de 2009 e diz respeito às dificuldades práticas que as indeterminações nas vivências e experiências escolares podem acarretar no processo de fabricação dos “sujeitos da exclusão” – interferindo, portanto, diretamente no trabalho burocrático de quem agencia as categorias identitárias e manipula os discursos pedagógicos que (em tese) deveriam orientar os processos de inclusão no sistema educacional paranaense. Embarquei nessa história na terça-feira de uma das semanas mais chuvosa daquele mês de outubro. Assim que cheguei ao Departamento um envelope me aguardava. Dentro, somente o processo enviado pelo Núcleo Regional da Educação de Pato Branco, ao sudoeste do Paraná, e o bilhete deixado por Raquel, uma de minhas colegas de equipe. Ela escrevera: *Querem um parecer nosso e pensei que você seria a pessoa*

explicar o que estava acontecendo. Fiquei tentando imaginar como aquela informação havia circulado.

¹¹⁶ Ao descrever essas duas histórias, utilizei apenas os registros de campo que consegui anotar em meu diário pessoal entre um e outro evento.

mais indicada para fazê-lo. Desculpe!!! Quando terminei de ler o documento entendi o significado daquelas “desculpas” tão cheias de exclamações. Tratava-se de uma consulta formal que a técnica pedagógica Sheila, então coordenadora das equipes disciplinares daquele Núcleo, pretendia fazer a respeito da possibilidade de matricular Cauã, um aluno kaingang, numa escola da rede regular de ensino. A justificativa para a mudança era a de que o menino perdera a audição depois de contrair rubéola e a escola indígena que costumava frequentar não tinha condições de oferecer intérpretes de língua de sinais. Isso gerava um duplo “problema” administrativo para “nós”: por um lado, Cauã teria que ser deslocado da educação indígena à educação regular; por outro, a Secretaria, através da educação especial, precisaria oportunizar meios (linguísticos e pedagógicos) para sua inclusão. Além disso, o processo ainda apresentava um caráter de *urgência*, pois da sua resolução dependia a permanência da família no Programa Bolsa Família, do Governo Federal¹¹⁷. Que confusão! Não tinha a menor ideia de como proceder. Comecei a perguntar nas outras equipes e logo me dei conta do que “deveria” ser feito: um breve e objetivo parágrafo informando que “nosso” Departamento não tinha “competência” para solucionar o caso e o Núcleo em questão teria que recorrer a outros departamentos, coordenações ou mesmo Secretarias. Provavelmente adotaria esse encaminhamento se o conteúdo do documento não despertasse especial interesse a esta pesquisa – ou mesmo se o volume de trabalho naqueles dias não me permitisse considerar tal opção. Todavia, como a curiosidade pela resolução do caso “falou mais alto”, decidi levá-lo adiante.

Rapidamente passei a mão no telefone e pedi auxílio a Lívia, uma conhecida que respondia pela Área da Surdez na Secretaria; estava realmente curioso para saber como o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional trataria o processo. Após explicar a

¹¹⁷ O “Programa Bolsa Família”, criado pela Lei nº 10.836, de janeiro de 2004 (BRASIL, 2004), tornou-se um dos principais programas que o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome implementou para compor o conjunto de estratégias que integram as políticas relacionadas ao “Fome Zero”. Trata-se de uma transferência direta de renda à população considerada vulnerável a fome. Para que tal benefício seja ofertado e mantido, cada família cadastrada deve, entre outras coisas, estar vinculada a programas e políticas sociais nas áreas da saúde, assistência social e educação. Esse vínculo é fiscalizado por representantes municipais e estaduais que, no caso específico da educação, utilizam mecanismos de controle (como a frequência escolar) para monitorar o processo de inclusão social.

história, escutei uma resposta contundente: *Não temos o que fazer a não ser tratar de nos desresponsabilizar. Veja bem, se a própria pessoa do núcleo, que conhece a realidade da região, está segura do melhor procedimento e quer apenas um respaldo para matriculá-lo numa escola regular, não seremos nós a interferir nessa decisão.* Tal posição (contraditória e esquivada) não diferiu em nada do que escutara de alguns colegas minutos antes; entretanto, não podia ficar apenas nisso. Retruquei perguntando se não seria possível procurar uma escola especial, quem sabe um colégio para pessoas surdas que também oferecesse o ensino fundamental. Para mim tudo parecia muito “evidente” até esse momento; pelo menos até Livia começar a me mostrar quão “complicada” a situação realmente poderia se tornar – *Sei que você ficou sensibilizado com a história de Cauã. Todos nós ficamos. Mas nossa equipe não pode se posicionar. Primeiro porque o processo não foi encaminhado para cá, e se não o foi provavelmente é porque essa não é a vontade da família. Em segundo lugar, o menino perdeu a audição, mas não conhece a língua de sinais, nem mesmo a língua portuguesa. Você já imaginou como ele, o intérprete e o professor iriam interagir? Com as outras crianças surdas não seria diferente. Se colocássemos ele numa escola ou classe especial certamente ficaria tão excluído quanto no ensino regular. (...) Como ele não é surdo, não se reconhece assim, acho melhor você tentar ver com o pessoal da educação indígena. Na verdade, são eles que têm de responder por isso.* Sem titubear, subi as escadas em direção ao terceiro andar, onde se localizava o Departamento da Diversidade, e comecei a procurar pela sala da Coordenação de Educação Indígena¹¹⁸. Beatriz, uma das técnicas que estava presente, me atendeu com certa ironia: *É curioso essa sua conhecida jogar toda a responsabilidade para nós. A partir do momento em que o menino perdeu a audição, penso que passa a ser enquadrado como um aluno com necessidades educacionais especiais. Isso obriga o Estado a oferecer um atendimento educacional especializado. Claro, sem que para isso tenha que se desligar da escola indígena. (...) Mas foi bom você ter vindo aqui, eu não estava sabendo da situação. Vou ligar*

¹¹⁸ O processo de institucionalização da educação indígena no Paraná é apresentado em um dos volumes dos Cadernos Temáticos organizados pela Secretaria para contemplar as produções pedagógicas do Departamento da Diversidade e suas coordenações. Refiro-me particularmente aos capítulos “Diretrizes da educação escolar indígena”, de Susana Guimarães (2006), e “Formação de professores indígenas no Paraná: breve histórico”, de Cristina Cremonese; Izodara George; e Raquel Marschner (2006).

*para a coordenadora e ver o que está acontecendo. Depois volto a entrar em contato. Na manhã seguinte a técnica me procurou: Conversei com a Sheila e a convenci de que o menino deveria permanecer matriculado na escola indígena. Porém, o DEEIN [Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional] vai ter que oferecer um atendimento especializado em contra-turno. Agora, acho que tudo vai se resolver*¹¹⁹.

Na hora não pude esboçar reação alguma, a não ser agradecer sua atenção e reencaminhar o processo para a Área da Surdez; mas sabia que tinha colocado Livia “numa fria”. Antes de ir “acalmá-la”, resolvi ligar para Sheila e compreender o que exatamente havia sucedido – *É uma história bem complicada. O Cauã não consegue acompanhar a escola [indígena] porque não está escutando mais nada. Aí a família, vendo a situação, está deixando ele na estrada. Isso já tem quase dois meses. Só que eu tenho um relatório para entregar ao Ministério [do Desenvolvimento Social e Combate à Fome] e se enviar do jeito que está a família toda perderá o benefício. Por isso pensei em mudar o garoto de escola para tentar justificar as ausências. Só que a Beatriz acha melhor não mudar porque o menino não pode ser desligado da sua comunidade. Prefere tentar encontrar um Centro de Atendimento [Especializado]. Já tinha falado com o Marcos [representante da educação especial daquele Núcleo], mas ele disse que não era possível. Agora não sei mais o que fazer. (...) Tenho até sexta-feira para conseguir uma boa justificativa, mas sabe como funciona a burocracia pública, não é?* Desci as escadas para encontrar Livia antes que ela fosse informada por outra pessoa sobre o ocorrido. Quando lhe dei a notícia, não posso dizer que ficou satisfeita; porém, como me incumbiu em auxiliá-la, nossa relação pôde ser “reatada” – *O Centro [de Atendimento Educacional Especializado] não vai ajudar, porque esse é um caso da área da saúde e não exatamente da educação. De qualquer modo, acho que o melhor que podemos fazer agora é mobilizar o Marcos para que ele introduza o menino aos poucos na comunidade surda da região. De repente Cauã aprende língua de sinais e se torna um surdo – aí é outra história. Vou ligar para ele enquanto você*

¹¹⁹ Na época, esta exigência técnica por “atendimento especializado em contra-turno” estava respaldada particularmente na Resolução CNE/CEB nº 4, 2009 que instituiu “novas” diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado – algo que já havia sido proposto pela própria Constituição Federal de 1988 (art. 206) e retomado por quase todos os documentos (nacionais e internacionais) dedicados à educação especial que a sucederam.

procura alguém na escola para acompanhar o garoto. No dia seguinte consegui contatar a direção da escola e utilizei toda a autoridade que o processo encaminhado pelo Núcleo e um cargo no Departamento de Educação Básica poderiam me conferir. Depois de quase meia hora ao telefone, consegui “solicitar” que alguém o acompanhasse periodicamente. Aliviado, liguei para o ramal da Área da Surdez naquele mesmo instante e contei a novidade. Do outro lado da linha, Livia agradeceu o empenho e disse que o caso havia sido resolvido. Segundo ela, decidiram que, de quinze em quinze dias, Marcos iria até a escola encontrar Cauã e o levaria para conhecer alguns colégios para pessoas surdas em Pato Branco para ver se (com sorte) ele começaria a aprender alguns sinais. Pronto! O corpo burocrático da Secretaria havia “solucionado” o conflito instaurado pelo “problema da deficiência”. Sei que pode parecer uma piada de mau gosto, entretanto entendo que demos tudo de nós naqueles dois dias para produzir esse desfecho certamente precário e provisório. Nunca chegamos conhecer Cauã, sequer possuíamos conhecimentos superficiais sobre o grupo kaingang do qual fazia parte; tudo o que tínhamos era um processo, que criou a própria realidade (abstrata) do conflito, e a urgência em enquadrá-lo dentro de uma modalidade “adequada” de ensino. Nesse sentido, não era como se não estivéssemos diante de uma questão pedagógica, mas a partir da Secretaria não tínhamos outros meios senão vivenciá-la com certa “indiferença” administrativa.

A segunda história aconteceu quando o caso de Cauã já havia “esfriado” no arquivo morto dos processos internos da Secretaria. Era o início de 2010 e os quase trezentos colégios da rede que aderiram à proposta de reorganização da matriz curricular do ensino médio estavam em “alvorço”. Tudo porque a promessa de ampliação dos recursos financeiros e pedagógicos destinados a esses estabelecimentos de ensino fora acompanhada da exigência de reformulação em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Para o Departamento de Educação Básica foi um “ótimo negócio”. Além de oferecer uma alternativa (discursiva) à crescente demanda por estratégias diferenciadas que reduzissem a evasão e diminuíssem os índices de repetência escolar, também pôde centralizar em suas equipes disciplinares (na Secretaria e nos núcleos) a orientação e validação dos planos de ensino docentes como pré-requisito para liberação dos recursos. Todavia, para a maioria dos colégios tal “pacote pedagógico” obrigava um número formidável de professores e professoras a submeterem seus trabalhos às “Diretrizes Curriculares da

Educação Básica” (PARANÁ, 2008)¹²⁰. Se este processo gerava perturbações e desconfortos até mesmo nos espaços já “enquadrados” pelos modelos de conhecimento estabelecidos, o que dizer daqueles ambientes que pautavam sua concepção curricular em saberes ou metodologias diferentes daquelas legitimadas pelo Estado. Essa foi a questão que Fabiana nos trouxe às vésperas do carnaval de 2010. Como coordenadora do Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos no Paraná¹²¹, ela estava intermediando a reformulação do Projeto Político Pedagógico do colégio para pessoas surdas que eu havia atuado no ano anterior – *As meninas do colégio [professoras e equipe pedagógica] estão quebrando a cabeça para alinhar a proposta de ensino bilíngue existente ao modelo proposto pelas diretrizes de língua portuguesa. Por isso me procuraram, esperam que eu auxilie a encontrar um modo de apresentar o bilinguismo na educação de pessoas surdas sem fugir muito da concepção geral da Secretaria. Disseram que já enviaram duas vezes o PPP* [Projeto Político

¹²⁰ Instituído em alguns colégios pilotos em 2009, através da Resolução Estadual nº 5.590, de 02 dezembro de 2008, o “ensino médio por blocos” foi uma das ações desenvolvidas pelo Departamento de Educação Básica em parceria com a Coordenação de Gestão Escolar para evitar a evasão escolar e reduzir os índices de repetência no estado. Como expresso pelos artigos 2º e 3º da Resolução, tratava-se de “tornar optativa a organização em Blocos de Disciplinas Semestrais” e “implantar matriz curricular única para os estabelecimentos de ensino que optem pela oferta do Ensino Médio Regular organizado em Blocos de Disciplinas Semestrais”. Além dessa prerrogativa legal, a adesão ao modelo proposto pela Secretaria também resultaria em benefícios indiretos aos colégios que imediatamente seriam incluídos nas políticas ligadas ao programa Mais Educação do Ministério da Educação. Ou melhor, ao modo como a Secretaria ressignificou as exigências do programa para captar recursos que permitissem desdobrar, em contra-turno e através de atividades pedagógicas específicas, os conteúdos disciplinares estabelecidos pelas “Diretrizes Curriculares da Educação Básica” (PARANÁ, 2008) – elaboradas pelo Departamento entre os anos de 2004 e 2006. Permitindo, assim, tanto a compra e envio de novos materiais didáticos quanto a organização de eventos de formação continuada para estes professores e professoras vinculados ao programa e ao “ensino médio por blocos”.

¹²¹ Criado em 2008, o Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos é um dos espaços de produção pedagógica e formação continuada que o Ministério da Educação implantou no Paraná em parceria com o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional e com a Universidade Federal do Paraná. Procuro explorar as relações entre este Centro e o Departamento no sexto capítulo.

Pedagógico] *para cá, mas ele sempre volta para correção. Aí pensei em vir falar com você para ver se damos um jeito nisso.*

Do ponto de vista pedagógico, Fabiana me parecia ter razão: não fazia sentido desmontar uma proposta que visava o ensino de uma população (surda) específica para simplesmente remontá-la de acordo com o modelo comum (e abstrato) que as Diretrizes pretendiam instituir no estado. Contudo, administrativamente a história era outra. Segundo ela, *Cheguei a considerar a hipótese de invocar nossas Diretrizes [Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos] e a própria Política Estadual [de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão] para mostrar como temos autonomia para orientar e autorizar os projetos das escolas conveniadas. No entanto, como as coisas mudaram nesses últimos tempos, pensei em não correr o risco de comprar uma briga que levasse o colégio a ser desautorizado pelo Departamento de vocês. (...) Também seria importante que nossa política de bilinguismo fosse compreendida aqui dentro.* A tática realmente era sensata, mas como mediar essa disputa (departamental) pelo controle e regulação dos saberes e identidades educacionais? Nesse momento, Simone saiu da mesa ao lado para intervir na conversa – *Mas o que exatamente você está querendo? Afinal, se vocês não acompanham a organização de conteúdos proposta pelas Diretrizes Curriculares [da Educação Básica (PARANÁ, 2008)], não temos nem como pensar em dar continuidade à matriz por blocos e muito menos às atividades de complementação curricular. Entenda, eu estou responsável pela orientação desses PPPs [Projetos Políticos Pedagógicos] e dificilmente deixaria passar uma proposta que não pudesse ser desdobrada nas demais atividades que estamos propondo. (...) Vou te dar um exemplo, se os conteúdos de filosofia política, indústria cultural e análise do discurso não são ofertados pela matriz regular, como é que eles serão aprofundados na prática que estamos propondo sobre mídia e poder?¹²² (...) Agora, se esses conteúdos não são interessantes para esse colégio, tudo bem, existem outros esperando na fila.* Surpreendida, Fabiana começou justificando-se para depois reencontrar seu ponto de discórdia: *Desculpe se me expressei mal.*

¹²² O exemplo oferecido pela técnica que havia sido designada para coordenar este processo de validação diz respeito a apenas uma das trinta e duas atividades propostas pelas equipes disciplinares. Tais atividades tiveram o objetivo de integrar, de modo interdisciplinar, conteúdos disciplinares específicos através de práticas ou recursos pedagógicos complementares como cinema, leitura, laboratórios, etc.

Tenho certeza de que o colégio não rompeu de modo algum com as diretrizes do Estado. (...) Minha questão nem é tanto a organização dos conteúdos curriculares mais tradicionais, como matemática, história, biologia; afinal, nem saberíamos trabalhar fora deles. O problema é mesmo com o ensino da língua portuguesa. Porque ela foi elaborada tendo em vista o ensino de jovens ouvintes e não pessoas surdas. Por isso, se seguirmos o modelo das diretrizes e do livro didático vamos ser incoerentes com a perspectiva de bilinguismo que orienta toda a proposta pedagógica do colégio e do próprio Departamento [de Educação Especial e Inclusão Educacional].

Simone era uma das técnicas pedagógicas da equipe de língua portuguesa e, como era de se esperar, espantou-se um bocado com a declaração – afinal, o ensino do português como segunda língua para pessoas surdas não é um conteúdo estabelecido na grade curricular das licenciaturas de quem cursa a graduação em letras¹²³. Aproveitando-se da situação, Fabiana tratou de apresentar o texto redigido pelas professoras da escola – *Percebe? Alguns conteúdos até podemos tentar trabalhar, como semântica ou morfologia, mas não como está aí. Esse tipo de estudo da gramática formal não pode ser realizado dentro da perspectiva do bilinguismo. Outros conteúdos, então, nem pensar. Simplesmente não dá para trabalhar fonética com alunos surdos.* Em silêncio Simone franzia a testa e balançava seguidamente a cabeça como quem está se esforçando para acompanhar a explicação. Aos poucos começou a soltar seu veredito: *Estou entendendo. O que vocês fazem é trabalhar com uma espécie de adaptação das metodologias de letramento. (...) E esse deve ser o mesmo problema do ensino de outras línguas, como inglês ou espanhol. (...) Compreendo seu argumento, mas a dificuldade é que esta proposta do ensino médio por blocos está integrada com outras atividades que já saem fechadas daqui e, pelo que estou vendo, o colégio não vai conseguir desenvolvê-las.* E a “novela” se estendeu por quase uma hora. As duas sabiam que uma hora ou outra precisariam ceder; só que a questão parecia ser o quanto cada uma

¹²³ Mesmo que após a implementação da obrigatoriedade da disciplina de língua brasileira de sinais nas licenciaturas por todo o país (BRASIL, 2002), há inúmeras referências às ausências ou invisibilizações em seu “estatuto linguístico” no meio acadêmico brasileiro (FERREIRA, 2003; PERLIN, 2004; QUADROS e STUMPF, 2009). Isso porque a condição “periférica” que a língua de sinais ocupa no interior dos cursos de graduação e pós-graduação das universidades nacionais parece ainda perpetuar a negação deste saber enquanto um saber válido e legítimo na tradição dos estudos sobre as línguas humanas.

cederia. Embora as equipes disciplinares vissem no controle e na difusão de suas perspectivas pedagógicas o ponto mais importante daquela ação, Simone percebia que a adesão de um colégio que abrigava uma população tão “vulnerável” significava muito mais para a chefia de seu Departamento¹²⁴. Por outro lado, Fabiana também reconhecia que, apesar da necessidade premente de sua equipe divulgar e legitimar o ensino bilíngue, o que realmente estava em jogo para o seu Departamento era garantir o vínculo dos estabelecimentos de ensino atendidos pela educação especial em todas as modalidades e organizações de ensino – nem que para isso tivesse que submeter suas posições ao discurso dominante de cada área. Desse modo, a “queda de braços” continuou por mais três ou quatro dias. Durante as tardes Fabiana retornava a mesa de Simone para discutir suas alterações no texto. Mesmo sem acompanhar de perto a negociação, soube que ao final elas acabaram chegando a uma conciliação “intermediária”: a organização da disciplina de língua portuguesa como segunda língua permanecera praticamente inalterada, bem como as de língua estrangeira (inglês e espanhol); entretanto, breves justificativas tiveram que ser elaboradas e incluídas no corpo do documento para articular os conteúdos e metodologias propostos com o modelo geral das Diretrizes. Pode-se dizer que se tratou de uma saída formalista – talvez até mesmo *contraditória* de um ponto de vista teórico, como confessou Fabiana tempos depois. Contudo, foi a “melhor” forma que elas encontraram para atender as expectativas pedagógicas que representavam sem gerar nenhum tipo de conflito político entre os seus departamentos.

Evidentemente, histórias como estas que acabo de narrar não apareciam todos os dias nos bastidores da administração pública paranaense. Todavia, também não pude considerá-las como meros casos fortuitos ou episódicos, pois a maneira “aventureira”, para não dizer arriscada, pela qual lidávamos com elas informava justamente a existência de inconstâncias ou instabilidades no agenciamento dos sujeitos e objetos pedagógicos que representavam as partes constituintes da “diversidade” educacional no estado. E nada me parecia desfigurar

¹²⁴ Ora, nada mais “inconveniente” para o Departamento de Educação Básica do que cancelar a inscrição de um colégio que em 2009 havia sido classificado como tendo a pior média do Paraná e a segunda pior média do país no exame do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) – um fato evidentemente polêmico, uma vez que o exame não levou em conta a particularidade linguísticas dos alunos e alunas envolvidas na prova; porém, ainda sim significativo do ponto de vista da gestão do sistema de ensino.

mais esse ambiente profissional tão “seguro” de sua auto-imagem da reprodução de procedimentos (pré)determinados, ininterruptos, que se (dis)solvem no encadeamento de técnicas racionalizadas de classificação dos saberes e alteridades que integrariam a rede escolar, quanto a entrada de um corpo “estranho”. Algo ainda indeterminado e que, para deixar de sê-lo, exigiria mudanças ou adaptações na prática cotidiana de quem organiza a educação pública. Tratava-se de uma tarefa extremamente difícil e para a qual nem sempre estivemos preparados ou motivados, é verdade. Mesmo assim, não podíamos simplesmente ignorá-la; afinal, os conflitos pedagógicos representavam, em grande medida, o principal motivo pelo qual nós (docentes) – e não outros funcionários ou funcionárias públicas – estivemos à frente das atribuições técnico-pedagógicas desta Secretaria. Nesse sentido, frequentemente tinha a sensação de que encarávamos certo desgosto ou “sonolência” qualquer evento que escapasse à ordem dos elementos que constituíam a unidade do sistema educacional; como se nosso olhar estivesse tão habituado a procurar continuidades, a enquadrar os acontecimentos em uma mesma curva evolutiva, que nutríamos singular repugnância por tudo o que pudesse sugerir uma diferença radical em relação aos discursos já estabelecidos – particularmente sobre aqueles que informavam *quem* deveria ser incluído e *onde* ou *como* poderia ocorrer a inclusão. Contudo, por mais que procurássemos evitá-las, tais descontinuidades insistiam em aparecer – ora explicitando nossa incapacidade em lidar com essas diferenças, ora exigindo outras tomadas de consciência sobre a complexidade dos processos de exclusão.

Por fim, gostaria de frisar que, ao retirar tais histórias do arquivo de pesquisa e recontextualizá-las neste texto, não tenho a intenção de “realçar” mais do que os efeitos indiretos que elas produziram sobre o modo como a surdez esteve sendo agenciada; tanto no acirramento da “indiferença” profissional frente aos limites e ambiguidades da ação estatal quanto na desorganização das redes de relações e nos procedimentos administrativos com a ativação de um discurso multicultural sobre a inclusão. Sugerindo, assim, que o trabalho burocrático nos departamentos e coordenações permite compreender a Secretaria como uma instituição plural e em constante transformação que é atravessada por uma infinidade de relações, lógicas e dinâmicas que acompanham as trajetórias profissionais (e pessoais) de seus atores e atrizes. Isso porque, como espero ter explicitado, convergiam nesse espaço estatal formas simbólicas, perspectivas educacionais e modalidades de gestão e gerenciamento que, ao mesmo tempo em que

visavam reconstituir as experiências, saberes e subjetividades escolares a partir de modelos pedagógicos passíveis de inclusão, também eram simultaneamente reconstituídas por elas. Nos próximos capítulos, entretanto, dedicarei maior atenção à outras questões e indagações que também poderiam ser levantadas a partir desses relatos. Serão análises de conversas, entrevistas e documentos oficiais. Elas procurarão dar conta tanto da resignificação política da educação especial no Paraná quanto da emergência de uma estratégia de poder que tem localizado a educação de pessoas surdas no campo discursivo da educação inclusiva. Algo que me parece estar ocorrendo através da fabricação de uma alteridade surda que “flutua” entre os paradigmas da deficiência e da diversidade. Além disso, pretendo apresentar algumas das táticas cotidianas que puderam incorporar essa produção no fazer pedagógico da equipe responsável pela organização da área.

5 A organização (multicultural) da educação inclusiva no Paraná.

Binarism operates in the same way as splitting and projection: the Center expels its anxieties, contradictions and irrationalities onto the subordinate term, filling it with the antithesis of its own identity; the Other, in its very alienness, simply mirrors and represents what is deeply familiar to the center, but projected outside of itself. It is in these processes and representations of marginality that the violence, antagonisms and aversion which are at the core of the dominant discourses and identities become manifest – racism, homophobia, misogyny and class contempt are the products of this frontier.

Jonathan Rutherford, 1990.

A place called home: identity and the cultural politics of difference.

Ao final de 2009 resolvi juntar as informações de que dispunha para ver até onde a pesquisa poderia me levar. Recordo que o relógio marcava quatro horas da tarde de sexta-feira e estava enterrado no Departamento de Educação Básica. Cheio de café, mal conseguia ver o amontoado de documentos que me consumiram a semana inteira. A maioria deles materiais didáticos de sociologia, pareceres e minutas para futuras reuniões de prestação de contas que provavelmente trariam mais materiais e mais pareceres, numa espécie de “roda viva” que me empurrava para longe de onde deveria estar – ao menos, para onde eu realmente gostaria de estar. Por sorte, não tinha restado mais nada para aquele fim de tarde. Havia poucas pessoas e menos ainda para se fazer. A desaceleração da produção pedagógica foi implacável conosco. O trabalho minguava e as equipes foram sendo reduzidas. Quem deixou o Departamento e retornou para as salas de aula já estava longe há quase duas semanas. Pude ficar porque a chefia imediata precisava de alguém que representasse a disciplina de sociologia até o final da gestão. Meu motivo, contudo, era outro: desejava terminar a pesquisa, acompanhar o cotidiano da Secretaria durante o último ano do governo de Roberto

Requião e Orlando Pessuti (2007-2011)¹²⁵. Só que não dava para ficar satisfeito porque por todos os lados o clima era de desânimo. Com a aproximação do ano eleitoral de 2010, o tradicional “corte de verbas” obrigou os departamentos e coordenações a se silenciarem em suas demandas internas. Noutros dias, quando nossa sala ficava lotada, formávamos oito equipes disciplinares, oito ilhas de computadores. Os telefones tocavam incessantemente. Uma época em que o Departamento costumava respirar, transpirar, sempre se projetando para além de si mesmo. Mas não naquele dia. Escutava apenas o murmúrio de dois professores de história, bem ao fundo da sala, conversando sobre marxismo ou qualquer coisa parecida – não me interessei. Ao lado deles digitava silenciosamente outra professora, geógrafa. Mantive-me sozinho como quem aproveita uma vantagem. Abri meu arquivo de campo e fui puxando papel por papel; aos poucos a mesa virou um mosaico de dados, entrevistas, referências e anotações. Precisava organizá-los. Restavam duas horas e meia. Não parecia muito tempo; talvez fosse tempo demais.

Se bem me lembro, a ideia inicial era apresentar um quadro geral que oferecesse uma visão sobre o modo como determinada concepção de inclusão educacional foi concebida e implementada no interior da Secretaria durante a última década; ou melhor, demonstrar como sua incorporação (política e administrativa) foi sendo modificada pela adesão regional ao discurso da diversidade e do reconhecimento das diferenças culturais – um movimento que ocorreu entre os anos de 2003 e 2011, ao mesmo tempo em que “recontextualizou” o paradigma da inclusão para acomodá-lo à perspectiva emergente do multiculturalismo, transformando o antigo Departamento de Educação Especial no atual Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional¹²⁶. Para isto

¹²⁵ O então vice-governador Orlando Pessuti assume o Governo do Paraná, a partir dia primeiro de abril de 2010, com a renúncia de Roberto Requião para se candidatar ao Senado Federal.

¹²⁶ Refiro-me a noção de “campo oficial de recontextualização”, elaborada por Basil Bernstein, para indicar o esforço institucional em localizar o discurso multicultural da inclusão no interior da educação especial, alterando significativamente o agenciamento das identidades pedagógicas tradicionalmente atendidas por esta modalidade da educação no estado. Conforme Bernstein (2002, p. 80), “um campo pedagógico de recontextualização é composto de posições (opostas e complementares), construindo uma arena de conflito e luta por controle. Qualquer posição pode ser examinada em três níveis analiticamente distintos: autor, ator e identidade. O autor refere-se ao discurso autorizado, os atores referem-se aos patrocinadores e as identidades são o

os documentos não me bastavam; seria preciso dar “vida” a eles, explicitar como foram gerenciados dentro da própria instituição. Com tal preocupação em vista, optei pelo que estava mais “fresco” na memória. Sete páginas e meia de uma entrevista com a então Secretária da Educação do Estado do Paraná – a última que havia realizado naquela época. E não foi nada fácil consegui-la. Tinha enviado inúmeras cartas de apresentação com longas justificativas e mobilizado todos os contatos que arrumei, mesmo assim foram três meses de espera. Aguardei pacientemente até conseguir uma “brecha” em sua agenda; no dia vinte e seis de novembro daquele ano me ligaram, teria quarenta e cinco minutos. Esperava uma conversa bem formal com a “ex-professora” que, como supunha, se tornara uma gestora política “de carreira” durante os dois mandatos do PMDB no governo do estado¹²⁷; mas logo que

resultado de especializações pedagógicas. Uma posição no campo é uma especialização do discurso, especialização de atores patrocinados e uma identidade especializada, que assume um significado a partir de posições opostas e complementares. Desse ponto de vista, os campos oficiais de recontextualização são arenas para a construção, distribuição, reprodução e mudança de identidades pedagógicas. As identidades pedagógicas têm uma base social e uma carreira. A base social representa os princípios de ordem social e os desejos institucionalizados pelo Estado em seu sistema educacional. A carreira é moral, instituída e localizada. Uma identidade pedagógica, então, é a fixação de uma carreira em uma base social. As perguntas passam a ser: de quem é a base social, que carreiras e para quem?”

¹²⁷ Em 1979, mais de duas décadas antes de se tornar Secretária da Educação do Estado do Paraná, a entrevistada (cujo nome procurei de suprimir deste texto) iniciou sua carreira como professora do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Nesta universidade, onde se graduou em pedagogia e concluiu o mestrado em educação, me contou ter realizado diversos trabalhos de extensão junto aos professores e professoras das redes estaduais e municipais de ensino; uma experiência que amadureceu e ampliou enquanto coordenou alguns programas de formação continuada vinculados ao Ministério da Educação e um projeto internacional da Organização das Nações Unidas para organização das políticas educacionais dos países africanos de língua portuguesa. Sua atuação acadêmica, entretanto, sempre dividiu espaço com outras atribuições administrativas que foi assumindo ao longo de sua trajetória profissional na universidade – primeiro como chefe do Departamento de Planejamento e Administração Escolar, depois como chefe da TV Educativa, diretora do Centro de Assessoramento Pedagógico, coordenadora de extensão, até tornar-se Pró-Reitora de Extensão. Por causa desses compromissos, disse que apenas pôde concluir seu doutorado em Educação na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2003, ano em que também foi convidada para assumir o cargo de

entrei em sua sala fui desarmado pela informalidade com que começamos a conversar. Liguei o gravador quando ainda estávamos em pé, ao lado de sua mesa, falando sobre a recente emergência de diversas ações sociais e políticas voltadas para a inclusão educacional e como a Secretaria foi sendo reorganizada para se adequar a este ideário – *No Paraná, nos últimos anos, temos tentado acompanhar um movimento que é nacional, mundial. Uma visão mais humanitária, mais diversa, sem tantos preconceitos; é realmente uma nova forma de ver as pessoas. Isto está posto na Unesco, na Unicef, nos grandes órgãos internacionais. Estava posto aqui no Brasil também no começo do nosso trabalho.* Sua posição era clara e remetia a várias outras legislações, planos, declarações e tratados que também estavam sobre minha mesa; tudo o que meus informantes e minhas informantes indicaram como *os principais documentos* que orientam a noção de inclusão e animam as políticas educacionais no estado. Um discurso que se legitima através da própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para adquirir “novos” contornos com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em 1990, e com Declaração de Salamanca, em 1994; declarações internacionais que influenciaram diretamente a “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 1996) e o “Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2001b). Em cada um destes textos oficiais a primazia pela universalização da escolarização básica, pela democratização do acesso, satisfação das necessidades inerentes à permanência, promoção da equidade e qualificação dos sistemas de ensino passa pela possibilidade de lidar com aqueles e aquelas que estão “excluídos” das redes escolares, que figuram como “outros” e “outras” das políticas educacionais e não se encaixam nos padrões tidos como “normais” da aprendizagem¹²⁸. Segundo ela, *O Brasil começou a tratar*

Superintendente da Educação na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Apesar de lamentar não ter tido mais tempo para publicar seus textos como gostaria – destacando suas últimas produções como “A arquitetura do tempo na cultura escolar” (2003) e “Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos escolares” (2001) – afirma com satisfação ter sido indicada, quatro anos mais tarde, para suceder Maurício Requião como Secretária da Educação e, em 2009, ter assumido a presidência do Conselho Nacional de Secretários de Educação. Segundo ela, tratava-se de uma continuidade e não de uma promoção: “um trabalho sério que iniciamos lá atrás e vem sendo reconhecido no estado e até nacionalmente”.

¹²⁸ Na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (UNICEF; PENUD, 1990) essa prerrogativa aparece claramente formulada no Artigo 3º: “1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos.

*essas minorias como um público que é diverso no país. Nós tínhamos uma ideia no passado que pensava o aluno como se fosse um ser único, todos iguais e sem lidar com as diferenças. Quando você começa a lidar com essas diferenças vai vendo que esses que não são tão iguais, os pobres, os diferentes, eles foram sendo excluídos. E para a gente alcançar a famosa igualdade de condições aqui no nosso estado, nós temos que tratar diferente aquele que é diferente*¹²⁹.

Diferença, diversidade, disjunção. A conversa mal tinha começado e já revelava o que eu estava procurando como hipótese de trabalho: a presença de um “Outro” a ser definido, ressignificado pelo discurso estatal, colonial, oficial; alguém cuja existência não pode mais se fixar no território “cômodo” do exótico, do distante, do marginal, mas que precisa ser (re)considerada no “aqui mesmo” da educação pública.

Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. **2.** Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. **3.** A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação. **4.** Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais; os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas; os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais. **5.** As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”.

¹²⁹ A principal “força” deste argumento talvez repouse sobre a compreensão de que a noção de “diferenças culturais”, representada através do discurso da “diversidade”, tem se mostrado um terreno político e pedagógico estratégico para a gestão da educação pública na entrada do século XXI. A organização dessas diferenças em categorias pedagógicas, nesse caso, adquire legitimidade não apenas como uma forma de visibilizar identidades escolares, mas principalmente como uma resposta (discursiva) à percepção de que os sistemas de ensino radicalizaram relações assimétricas de poder ao silenciar certas expressões culturais e projetos identitários durante o século XX (BHABHA, 2003).

Reclinei a cadeira de trabalho para ler e reler aquela transcrição. Desse modo, acompanhei cada exemplo do que, para mim, expressava a forma como a Secretaria refazia sua “unidade” e administrava a heterogeneidade de experiências escolares – *Sei que o seu interesse é pela educação especial, mas para te falar desse segmento eu preciso falar de outras tantas minorias que também foram ou estão descartadas desse bem cultural que é a educação. Por exemplo, a questão dos indígenas que nós tínhamos uma exclusão muito grande de acesso, permanência e qualidade; dos quilombolas que nem conhecíamos até 2004; os ilhéus são outro caso desses – nós descobrimos várias ilhas que não tinham escolas, as pessoas moravam lá a vida inteira sem ter escola. Eram minorias invisíveis para essa sociedade e que nós acabávamos descobrindo por uma razão ou por outra (...) famílias, vilas, distritos onde as pessoas não tinham escola. Comunidades de agricultores sem-terra e alguns movimentos sociais ligados aos sem-terra, assentamentos novos, enfim. Eram comunidades que no processo de constituição do Brasil se tornaram pobres, que moravam em locais distantes, normalmente de famílias não-letradas, que não tinham no seu processo civilizatório a educação como um bem porque isso não foi apresentado a elas*¹³⁰. Nesse sentido, a entrevista enveredou pela

¹³⁰ Tal concepção organizacional para a gestão da educação pública foi proposta pela própria “Declaração de Salamanca” (UNESCO, 1994) como linha de ação a ser adotada pelos Estados membros: “3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuem

perspectiva das “minorias” que poderiam encontrar sua “redenção” através das “lupas aguçadas” do serviço público. Sujeitos ordenados e classificados em categorias educacionais que impedem a completa fragmentação do público escolar ao mesmo tempo em que produzem uma paisagem “multicultural” para este sistema local de ensino. *Tem outro segmento nesse processo que era o das pessoas que estão temporariamente com problemas de doença; elas estavam em hospitais e sem acesso à educação (...). As pessoas com privação de liberdade; elas eram excluídas da sociedade pelo próprio sistema educacional (...). Temos os jovens entre dezenove e vinte e nove anos de idade, uma faixa que não está na escola e nem no trabalho. Os adultos e até idosos, muitos ainda analfabetos. A questão de gênero também passa por aí (...). Com esse quadro trágico, que na realidade é um quadro de acesso, nós fomos criando várias políticas e institucionalizamos algumas coordenações, alguns departamentos específicos para trabalhar esse nosso princípio maior que é o da educação como um direito*¹³¹.

A população surda ou qualquer outro “segmento” atendido pela educação especial não ganhou destaque no rol de alteridades elencadas pela secretária naquela ocasião. Entretanto, o que tinha me preocupado durante a realização da entrevista já não parecia ter tanta importância depois que sua voz pausada e reflexiva se transformou no texto corrido que empunhava naquele final de expediente. Entendia que a Área da Surdez também estava ali; talvez como uma parte “menor”, como um

desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva”.

¹³¹ Conforme Henry Giroux (2003, p. 75-83), a “administração da diversidade” tem produzido no Ocidente moderno “políticas de reconhecimento” das minorias que, explícita ou implicitamente, deixaram de “conectar as diferenças culturais às relações de poder”. Desse modo, o autor observa a recente emergência de uma concepção “hegemônica” do multiculturalismo estatal que, justamente por ser “centralmente representacional e abstratamente teórica”, neutraliza os projetos culturais “dentro da lógica da inclusiva, mas homogênea, da assimilação”. Despolitizadas e domesticadas, tais estratégias políticas essencializam as identidades pedagógicas – pressupondo que “os indivíduos habitam memórias culturais, lugares e experiências pré-construídas diferentes, mas puras” – e se mostram incapazes de rever “o preconceito eurocêntrico que figura em suas noções de história, marginalidade, modernidade, gênero e transformação”.

apêndice do duplo processo de invenção e exclusão educacional mantido pelos sistemas estatais de representação¹³². E isso ficou ainda mais evidente quando lhe perguntei como a Secretaria de Estado da Educação do Paraná havia se organizado durante os últimos anos para identificar essas histórias e trajetórias “invisibilizadas”, para atender as pessoas, demandas e grupos sociais que não estavam “incluídos” na rede estadual de ensino. Ela retomou alguns exemplos para construir uma imagem sobre sua gestão, valorizando o ingresso de alunos ou alunas deslocadas não apenas das instituições de ensino, como também dos próprios valores escolares que o Estado pretendia criar¹³³. *Cada segmento desses tem a sua história. Nós é que aproximamos essas histórias para compor agendas comuns de intervenção. Como te falei nem sabíamos quem eram os quilombolas até que vieram me contar uma história: alguém encontrou um ônibus escolar aqui perto, em Ponta Grossa, onde sentavam ucranianos de um lado e remanescentes de escravos do outro; a pessoa se interessou e descobriu que o ônibus só deixava os ucranianos na escola, os quilombolas iam trabalhar na lavoura. Era uma questão nova para a gente e começamos um processo de descoberta. (...) Bem diferente era a educação indígena. No Brasil eles*

¹³² De acordo com Carlos Skliar (2004, p. 66), “se todo ato de classificação é em si um ato de exclusão e de inclusão que supõe coerção e violência, podemos dizer que toda espacialidade produzida, inventada, normalizada, traduzida e/ou representada como um espaço único de exclusão/inclusão é um ato de perversão. Perversão na insistência do mesmo e na eterna invenção do outro como o mesmo. Dois lados, quase idênticos, da perversão da mesmidade; perversão do só poder ser dentro e do só poder ser fora. Perversão de rejeitar, impedir, proibir os não-espacos, a falta de espacos, os espacos híbridos, as fronteiras, a passagem entre fronteiras, a vida nas fronteiras, os espacos outros”.

¹³³ O discurso dominante da inclusão educacional na primeira metade do século XXI exigia um território (político, ideológico e educacional) comum para assentar diferenças sociais e culturais em torno de um mesmo valor pedagógico: o do convívio e do respeito (tolerante) às diferenças individuais. Entretanto, como já observou Zigmund Bauman (1996, p. 82), “A tolerância não inclui a aceitação do valor do outro; pelo contrário, é uma vez mais, talvez a maneira mais sutil e subterrânea, a forma de reafirmar a inferioridade do outro e serve de ante-sala para a intenção de acabar com sua especificidade – junto ao convite ao outro para cooperar na consumação do inevitável. A tão aclamada humanidade dos sistemas políticos tolerantes não vai além de consentir a demora do conflito final”.

adquirem grande visibilidade lá na década de 1980, com a Constituição. Quando eu cheguei aqui na Secretaria, em 2003, já estava tudo pronto. Existiam leis que respaldavam a educação indígena. Esse caso é parecido com o da educação especial. Eu tinha resoluções e até mesmo uma Secretaria de Educação Especial criada no MEC [Ministério da Educação] para me orientar. Um caso diferente foi o das pessoas no campo. O que existia era uma política de retirada para as cidades – a política que estava posta há uns vinte anos atrás. Inclusive quando se pensava no atendimento, foram fechando as escolas multi-seriadas, que eram aquelas que atendiam mais próximo da comunidade, foram nuclearizando, trazendo essas pessoas para os setores mais próximos do urbano – eu costumo dizer que a escola foi substituída pelo transporte escolar (...). Essa política foi revertida no curso dos últimos anos pelo governo estadual e pelo governo federal com a criação das escolas no campo. Houve um movimento contrário e não havia resoluções apontando para isso. Nós começamos a criá-lo sem que houvesse nenhuma demanda dos movimentos sociais. Na questão hospitalar é parecido. Tinha uma portaria, lá de 1960, que dizia que o aluno que estava em programas de saúde teria um atendimento especial e mais nada. Nós criamos instruções internas para dar esse atendimento. Portanto, eu penso que essas demandas apareceram de forma diferenciada. Algumas já prontas e outras que surgiram às vezes do nada.

A segurança demonstrada pela secretária ao transitar pelas trajetórias de lutas e construções de demandas de cada um desses “segmentos” educacionais de fato me surpreendeu. Durante a entrevista cheguei a considerar que a “agenda comum” para os processos inclusão, como ela expressava, poderia ser antes o efeito (retórico) de seu discurso enquanto gestora pública do que o indicativo de qualquer incompreensão sobre as relações de poder que permeiam cada um dos “segmentos” administrados pelos departamentos e coordenações da Secretaria. Por isso, lhe pedi mais detalhes sobre a relação que estas “demandas diferenciadas” teriam com a capacidade dos movimentos em impor suas posições (políticas e pedagógicas). *Um dos casos em que eu visualizo claramente essa dificuldade em fazer valer seus direitos é o dos ilhéus. Eles nunca reivindicaram escola. Se eles tivessem a força de um MST, que reivindica tudo e mais um pouco, nós teríamos criado muitas escolas para eles. Só que eles estão do outro lado do continente, mal lembramos que estão lá. Foi preciso alguém ir até eles, alguém levantar, alguém falar com o governador, alguém falar com a secretária da educação, para começar a surgir um movimento aqui,*

*interno, de pessoas que são gestores, que ouviram e se sensibilizaram com a questão. Aí levam uma proposta que acaba tendo respaldo e você começa a sentir uma reivindicação que era do interior deles, mas que eles não viam formas de resolver, de impor políticas. É um processo bonito de descoberta de cidadania. O exemplo era “ótimo”. Contudo, a fala da secretária parecia atribuir demasiada centralidade ao Estado e seu corpo burocrático em absorver, identificar ou mesmo definir aquilo que as comunidades, grupos e movimentos sociais – rigorosamente organizados em suas “devidas” categorias pedagógicas – aspiravam da educação pública. Era como se não existisse qualquer outra mediação ao processo mais ou menos eficaz de implementação das políticas inclusivas. Isso começou a me incomodar de tal forma que não pude deixar de questionar a possível (ou provável) interferência de outros atores e atrizes, tais como comunidades acadêmicas, partidos políticos, setores da imprensa, etc. Ela foi enfática: *É claro que existem muitos setores da sociedade que demandam políticas nossas. Alguns bem intencionados; outros nem tanto. Para você ter uma ideia, sempre que estou aqui [na Secretaria] recebo pessoas com as mais diversas propostas ou reivindicações – são representantes de movimentos, empresas, sindicatos, profissionais de outras secretarias, estudantes, professores, diretores, famílias, muitas famílias. Todas essas pessoas sabem bem o que querem, mas dificilmente conseguem articular o que querem ao projeto maior que temos para a educação. Isso mesmo, nós temos um projeto, um caminho, não podemos aceitar qualquer coisa. Ontem, pela milésima vez, veio um representante de certa editora discutir o que ele julgava ser uma das necessidades para o ensino público do estado: a educação financeira. Queria porque queria que eu convencesse vocês do Departamento de Educação Básica a incluir esse conteúdo, e todos os materiais que o subsidiariam, nos currículos da educação básica. Não posso fazer isso. Não posso porque definimos nossas estratégias de modo democrático, em parceria com as escolas, com os professores, com as expectativas da comunidade escolar. E para isso temos os departamentos e as equipes, para filtrar essas expectativas e organizá-las de acordo com os princípios que defendemos. (...) Do meu ponto de vista, as equipes técnicas são a peça mais importante para a organização da educação pública no nosso estado. São vocês que fazem o trabalho de mediar essas demandas, de articulá-las aos nossos objetivos – quando eu digo vocês, estou incluindo o pessoal dos Núcleos [Regionais de Educação]. Então, eu penso que são os próprios funcionários que realizam a ponte entre Secretaria e universidades, entre Secretaria e movimentos sociais. (...)**

O que eu faço é apenas a gestão disso tudo, priorizando sempre os mais desfavorecidos, aqueles que nunca tiveram uma chance de encontrar na educação um caminho para sua efetiva inclusão na sociedade.

Educação para todos! Um dispositivo político, normativo e organizacional pelo qual estes “segmentos” se reconheceriam e seriam pedagogicamente reconhecidos. Depois de compreender o papel atribuído pela secretária à burocracia educacional, foi exatamente isso que sua perspectiva passou a me sugerir: uma “solução” educacional para as pessoas que estavam à margem da rede escolar. No entanto, tal discurso encobria outro problema: quem produz essas representações, quem detém o controle sobre elas? Não foi preciso muito esforço para compreender o papel da Secretaria, das chefias e equipes pedagógicas, na identificação, agenciamento e estabilização dessas identidades educacionais. Segundo a própria entrevistada, *Que pena que o Estado não é tão ágil para que esse processo se legitime rapidamente e não se perca. Eu tenho medo que algumas comunidades dessas, que acabaram de descobrir os seus direitos, que eles os percam na continuidade – a gente nunca sabe o que é certo ou incerto em termos dessas políticas públicas voltadas para toda a população. Isso sem falar naqueles grupos que nós nem conseguimos atender; os ciganos, por exemplo. Descobrimos que é uma comunidade nômade que passa pelo Paraná numa certa época do ano, que têm uma língua própria, tanto escrita quanto falada. Eles queriam iniciar um processo de alfabetização porque cerca de noventa por cento deles são analfabetos – visto que eles não têm essa capacidade de apreender o português por conta da língua materna deles. Fomos buscar alguns elementos que nos subsidiassem. Uma das técnicas pedagógicas que estava envolvida na discussão foi à universidade para sondar umas possibilidades. Começamos um contato, fizemos alguns seminários, elaboramos um modelo itinerante de escola, parecido com aquele que implementamos para a educação no campo, as escolas itinerantes, mas dada a própria questão cultural deles nós não conseguimos reuni-los. Não demos uma resposta efetiva.* Tal observação, entretanto, antes mesmo de indicar uma “falha” ou “incapacidade” eventual, parecia confirmar a efetividade do argumento. A passagem do abominável para o nominável, do caótico ao ordenado, do excluído ao incluído. Sujeitos que apenas teriam sua diferença reconhecida, respeitada, tolerada, mediante a capacidade de se adequar ou hospedar certos princípios e valores nacionais ou transnacionais da educação. Outros e outras que seriam absorvidos pela linguagem burocratizada da educação e por seus sistemas de classificação; uma pluralidade de vivências unificadas pelo ensino

regular, pelos currículos e materiais didáticos que, sob o pressuposto da igualdade, normalizam as diferenças em uma experiência comum de escolarização¹³⁴. Acompanhei inúmeros eventos como esses naquele ano. Eles estavam espalhados entre as anotações dispersas que distribuí sobre a mesa de trabalho – eram relatos sobre disputas em torno da incorporação dos conteúdos de história e cultura africana e afrobrasileira nos livros didáticos da educação básica; tensões acerca da implementação da disciplina de ensino religioso nas escolas indígenas; ausência de consensos na elaboração de programas, cursos e eventos para “toda” a rede; indeterminação na divisão das equipes e na responsabilização dos departamentos ou coordenações para empreender uma ou outra ação. Em cada um desses casos as noções de “diversidade” e “multiculturalismo” figuraram como termos capazes de administrar os conflitos e recriar uma imagem pedagógica que tudo alcança, captura, define e torna próprio – uma representação sólida, segura, entusiasmada com a dissolução das indeterminações e ambivalências do sistema educacional¹³⁵.

Integrar, incluir, adicionar, levar “para dentro” quem anteriormente ficava “de fora” da rede escolar. A educação moderna já

¹³⁴ Articulando os “estudos culturais” à “pedagogia crítica”, Henry Giroux (2003, p. 80-81) observa como certas perspectivas do multiculturalismo, mesmo em suas acepções mais críticas, (re)produziram “uma crítica formalista ocidentalizada” sobre as desigualdades sociais que frequentemente abstrai seus princípios orientadores dos problemas concretos e das dinâmicas do poder que envolvem os sujeitos da exclusão. O discurso que subjaz tais princípios, nesse sentido, “é reduzido a uma forma de teoricismo, uma indulgência em que a produção do discurso torna-se um fim em si mesmo, uma expressão da linguagem amplamente removida da possibilidade de desafiar as estratégias de dominação”.

¹³⁵ A compreensão da diversidade na unidade, frequentemente atualizada pelo que Peter McLaren (1997) já adjetivou como um processo “neocolonial” das “pedagogias de Estado”, torna possível o reconhecimento do “outro” através da distância que os sujeitos tido como diferentes mantêm daqueles que determinam e administram as partes que constituem a pluralidade social – produzindo, assim, tanto uma posição universal privilegiada, para quem reúne as diferenças culturais e sociais dentro de uma única imagem multicultural, quanto a essencialização e homogeneização das pessoas desprovidas de poder nessa classificação hierárquica. Nesse contexto discursivo, a diferença surge como uma essência ou uma forma única que tende a apagar os traços de sua formação histórica. Assim, como afirma Homi Bhabha (2003, p. 64), “A universalidade, que paradoxalmente permite a diversidade, é aquela que mascara as normas etnocêntricas”.

fez e refez este caminho incontáveis vezes; todavia, algo parece ter escapado aos modelos ordenadores. Os sistemas de ensino brasileiros, ao longo do século XX, conviveram com diferentes lutas e demandas que progressivamente foram sendo institucionalizadas pelo campo comum da educação básica¹³⁶. Nada disso, contudo, serviu para solapar as dificuldades e até a ansiedade dos grupos, famílias e comunidades de alunos e alunas “excluídos” que viam na escola um único e viável caminho para transformação de sua condição social, cultural e econômica. Pelo contrário, o que se generalizou por todos os lados foi o que Pierre Bourdieu (1993, p. 484) já chamou de um “mal-estar crônico” instituído pela ideologia do “fracasso escolar”¹³⁷. Só que há um

¹³⁶ Segundo Marília Sposito (1984), na década de 1930, liderados por intelectuais como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, diversos movimentos sociais (em particular aqueles vinculados ao *Manifesto dos Pioneiros*) passaram a reivindicar uma nova concepção de escola que pudesse transformar o gritante analfabetismo e a falta de acesso à educação; defendendo, assim, um sistema educacional gratuito, obrigatório e não submetido à Igreja católica. Como afirma a autora (SPOSITO, 1984, p. 16), tais demandas foram incorporadas pela agenda dos mais diversos movimentos urbanos que, nas décadas seguintes, começam a se mobilizar para expansão das instituições escolares e melhoria de qualidade na educação, questionando a própria função social dos conteúdos ministrados. Nos anos de 1940, por exemplo, ao investigar as reivindicações por ampliação nos sistemas de ensino e melhoria na qualidade geral das escolas em Belo Horizonte, Rogério Cunha Campos (1989, p. 165) destaca que “as demandas por escola pública deixam claro que está em jogo, simultaneamente, a democratização das relações internas, das relações da escola com a ‘comunidade’ e a democratização substantiva da sociedade”. O legado destes movimentos é vivenciado no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1960, num processo conflituoso e gradual de incorporação no ensino regular de grupos historicamente excluídos do acesso ao ensino “normal”. Assim, estavam lançadas as bases de uma ideologia que ficaria conhecida a partir dos anos 1970 como “integracionista”; ou seja, que os diferentes grupos e atores sociais deveriam ser colocados (integrados) em um modelo “ideal” de ensino regular.

¹³⁷ Ao escrever sobre o sistema educacional francês da segunda metade do século XX e particularmente sobre o “mal-estar” provocado pela constatação da crise das escolas públicas do final da década de 1980, Pierre Bourdieu (1993, p. 485) observa: “A escola exclui, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e mantém no próprio âmago daqueles

elemento adicional na gramática pedagógica contemporânea; uma compreensão que reverberava na fala da secretária e parecia (auto)justificar o seu otimismo com relação a “melhoria” das condições gerais da educação no Paraná: a de que era preciso *tratar diferente aquele que é diferente*; um atendimento especializado. Mesmo se ocupando primordialmente de questões relativas ao acesso e permanência dos estudantes e das estudantes (paranaenses) na rede pública de ensino, ela entendia que (...) *trazer para dentro da escola, dar acesso, isso ainda não é o suficiente. O fato é que infelizmente a escola é uma instituição que promove a inclusão ao mesmo tempo em que pratica a exclusão. Isso ocorre porque ali dentro está a sociedade, uma sociedade que é preconceituosa, então ela acaba refletindo tudo isso sobre os alunos*. Desse modo, expressava uma posição emergente na gestão pública da educação na primeira década do século XXI – a percepção de que o simples “estar ali” das salas de aula, como proposto por várias concepções “integracionistas” que dominaram o debate educacional nacional nas décadas de 1970 e 1980¹³⁸, não garantia

que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas. Esses “marginalizados por dentro” estão condenados a oscilar entre a adesão maravilhada à ilusão proposta e a resignação aos seus veredictos, entre a submissão ansiosa e a revolta impotente. Não demoram muito a descobrir que a identidade das palavras (‘colégio’, ‘colegial’, ‘professor’, ‘secundário’, ‘vestibular’) esconde a diversidade das coisas; que o colégio onde os orientadores escolares os colocaram é um ponto de reunião dos mais desprovidos; que o diploma para o qual se preparam é um título desqualificado; que o vestibular que podem conseguir, sem as menções indispensáveis, os condena às ramificações de um ensino que de superior tem só o nome; e assim por diante. Eles são obrigados pelas sanções negativas da Escola a renunciar às aspirações escolares e sociais que a própria Escola inspira”.

¹³⁸ Conforme Enicéia Gonçalves Mendes (2006, p. 389-391), as “escolas integracionistas” derivam de uma “filosofia da normalização” de pessoas deficientes. Segundo a autora, tal concepção teria se difundido na segunda metade do século XX, sobretudo no campo da educação especial, a partir dos trabalhos de Neils Erik Bank-Mikkelsen (1969) e Bengt Nirje (1969) que criticavam as instituições escolares segregadas e das propostas de Wolf Wolfensberg (1972) para “normalização dos estilos de vida” daqueles que estariam “desintegrados da comunidade” escolar. Nesse sentido, ela observa que “a partir da década de 1970, houve uma mudança, e as escolas comuns passaram a aceitar crianças ou adolescentes deficientes em classes comuns, ou, pelo menos, em classes especiais. Essa filosofia [da integração e normalização] foi amplamente difundida ao longo da década de 1980 no panorama mundial”.

nenhuma participação efetiva àqueles sujeitos que configuram a categoria social dos “excluídos”. Para ela, era preciso encontrar formas (pedagógicas) de assegurar não apenas a presença, mas também a participação das “minorias” na comunidade escolar, bem como a promoção de sua autonomia e autodeterminação¹³⁹. Assim, seguiu explicando como ajudou a reorganizar a Secretaria para atender essa diversidade “desfavorecida”, primeiro como Superintendente e depois como Secretária – *Nós tínhamos um quadro trágico aqui no estado. Por isso, quando chegamos nós queríamos dar mais, queríamos dar de forma diferente, com um atendimento diferenciado a estes que não tinham atendimento para que eles também pudessem se tornar iguais. O discurso parece meio contraditório, mas foi exatamente essa a proposta que implantamos aqui. Primeiro com a educação especial e na sequência veio a criação do Departamento da Diversidade. A partir daí a questão da inclusão ganhou corpo dentro da Secretaria e cada departamento foi criando as suas diretrizes de trabalho.*

Tal concepção organizacional não era estranha aos textos e documentos oficiais que meus informantes e minhas informantes utilizavam para legitimar suas ações na Secretaria – uma forma “bem acabada” de apresentar o “paradigma” da inclusão educacional como um movimento em direção à democratização dos sistemas escolares¹⁴⁰. Só

¹³⁹ Sobre este assunto, é interessante notar que até meados da década de 1990 o termo inclusão apenas aparecia nos trabalhos de língua inglesa e mais especificamente nos Estados Unidos. Por outro lado, na maioria dos países da Europa ocidental o termo integração permanece sendo utilizado (MENDES, 2006).

¹⁴⁰ O parágrafo inicial da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008, p.5), um dos principais documentos que orientaram as ações do Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional no período investigado, pode ser um dos muitos exemplos de como a perspectiva da inclusão educacional apresentada pela Secretária estava em voga no discurso brasileiro: “O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a

que a articulação entre o trabalho realizado pelo Departamento da Diversidade e aquele desempenhado pelo Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional nunca chegou a se efetivar nos ambientes profissionais que observei; pelo contrário, cada equipe parecia se concentrar a tal ponto na especificidade de sua área ou segmento educacional que, na maioria das vezes, desconhecia o que ocorria no restante do estabelecimento. Além disso, as pessoas com quem convivi naquela época, com poucas exceções, não se utilizavam desta perspectiva multicultural da inclusão como um princípio único, coerente e estável; e mesmo quando as indagava diretamente suas respostas se alteravam tanto, sobretudo com o passar dos meses, que era impossível atribuir critérios objetivos para estabelecer qualquer definição ou percepção mais geral¹⁴¹. Por isso, atravessei a narrativa da secretária para lhe perguntar pela afinidade específica que a educação especial mantinha com a inclusão educacional e se essa incorporação teria modificado a relação deste departamento como os demais. Ela pensou um bocado antes de retroceder no tempo: *O Departamento de*

educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas”.

¹⁴¹ Lembro de um colega do Departamento da Diversidade cujas respostas oscilaram bastante naqueles seis meses em que conversamos. Primeiro me disse que: “Inclusão é aquilo que a educação tem feito desde que surgiram as primeiras escolas. É uma meta, um horizonte”. Um tempo depois refiz a pergunta, ele havia restringido um pouco mais o campo conceitual de sua definição: “Penso que a inclusão tem a ver com a tolerância, com o respeito às diferenças, exige uma mudança de comportamento. Temos que nos preparar para incluir, mudar o ensino para que todas as escolas deixem de excluir”. Pouco antes de sair da Secretaria, conversamos mais uma vez e novamente ele me surpreendeu com mais uma acepção: “Não sou contra a inclusão, mas acredito que ela deva ser realizada por quem sabe, especialistas, pessoas realmente preparadas. Incluir por incluir só faz aumentar a exclusão”. Independentemente dos motivos ou eventos que o fizeram modificar (ou lapidar) seu discurso, tal fluidez no modo de expressar o que seria a inclusão educacional parece dar mostras da própria indeterminação com que o termo era empregado por diversos e diversas profissionais da educação no estado.

Educação Especial surge no passado como uma demanda forte da sociedade e respaldado numa política que era, digamos, assistencialista ou de apoio a essas instituições conveniadas. Até hoje as pessoas que trabalham ali carregam essa marca. A princípio eu queria criar só um departamento de inclusão educacional. A resistência em manter a palavra educação especial “e” inclusão educacional foi do departamento porque eles não aceitavam entrar no conjunto de políticas que lidavam com a inclusão social. Depois desta declaração, a imagem harmoniosa de uma concepção política e pedagógica que teria sido ativada por sua gestão a partir da defesa de uma educação inclusiva começou a se desfazer. A conversa guinou, então, para as dificuldades enfrentadas por ela para impor sua proposta e controlar os rumos da educação básica enquanto um projeto coeso e integrado: Foi uma luta para entender aquele professor [da educação especial] como um professor que tinha plano de carreira, que tinha que fazer capacitação, que tinha hora-atividade. Nem se pensava em hora-atividade, era outro segmento, era outro sujeito nessa história. Uma luta importante foi a da gratificação especial. Eu tirei essa gratificação. Por quê? Porque aquilo era visto mais ou menos como uma insalubridade. É verdade que são condições diferentes, não se pode ter trinta alunos na sala, às vezes têm que ter cinco, com um livro diferenciado, um quadro diferenciado. O trabalho muda, mas ainda são professores como todos os outros. (...) Isso tudo foi muito difícil de ser incorporado pelo departamento. Eu diria que hoje eles conseguem transitar mais facilmente com essa ideia, mas era um departamento que era um feudo à parte. Tudo era dividido assim: a resolução de distribuição de aulas, a gente fazia uma regra geral para o estado e outra para a educação especial. Eles não conseguiam entender a educação especial como parte de um mesmo princípio.

Mudar os departamentos para mudar as culturas escolares. Unificar o trabalho interno da instituição para que sua gestão pudesse exteriorizar um discurso, um único caminho que deveria ser percorrido por toda a rede de ensino. Conforme a secretária, esse foi o objetivo traçado para a educação especial, assim como para todos os atendimentos prestados pela Secretaria. Ela pretendia modificar o comportamento daqueles e daquelas que representam a educação básica para modificar as próprias práticas de significação; reconfigurando, desse modo, os sistemas simbólicos da inclusão educacional no estado – *Eu tenho aqui vários departamentos e cada departamento é como um filho. Cada filho se mata pelo departamento dele e é difícil o trabalho coletivo. O Departamento de Educação Básica, por exemplo, se fecha*

na educação básica e no regular. Quando digo: vamos discutir a diversidade. Vocês se fecham em copas. Quando vou para o Departamento da Diversidade não é diferente. Internamente eu percebo essa fragmentação. São rixas pessoais, corporativismos, entra de tudo nessa composição – quantos funcionários lá, quantos computadores para cá. Agora que deixei a superintendência e fiquei um pouco mais afastada eu vejo a loucura que são essas disputas por espaço, mas no dia-a-dia quase ninguém percebe isso. (...) Hoje estávamos discutindo o ensino de nove anos. Chamei a pessoa responsável e chamei também o pessoal da educação indígena. Eles não conversaram. (...) Por um lado é muito bom, porque é importante a luta pelo que cada um acredita. Só que eu sou a secretária de educação. Como é que eu faço? Como é que eu respondo a isso? Como é que vamos mudar a mentalidade nas escolas se nos mostramos divididos assim? Não dá. Tenho que ter uma resposta coletiva. Então, tento buscar no coletivo, na gestão e procurar trazer sempre o princípio maior. Isso me apaixona, como é que você pensa o aluno da educação especial dentro do sistema educacional. Necessariamente você tem que sair do seu departamento. Tem que pensar isso numa estratosfera. Acontece que o dia-a-dia nem sempre permite que o funcionário veja isso de uma forma estratosférica. Ele acaba pensando apenas sobre o fazer dele. Portanto, a busca da unidade na diversidade é o grande desafio das nossas políticas educacionais. De fato, me parecia um retrato “impecável” das disputas departamentais que presenciei durante minha passagem pela Secretaria; diante dele, a conversa mudou de “tom”. De entrevistador passei a entrevistado. Ela queria saber qual era minha impressão da Secretaria, do Departamento de Educação Básica, das ações empreendidas naquele ano. Nesse ponto me senti acuado e não consegui fazer nada além de adequar meu discurso para que soasse como se eu também fizesse parte do mesmo princípio, da mesma unidade projetada pela secretária e (supostamente) consolidada pelas pessoas que encarregou de administrar os diferentes espaços da educação pública no Paraná – mas não foi exatamente isso que vivenciei durante a pesquisa de campo.

Relendo a transcrição da nossa conversa, pensei que talvez pudesse (ou devesse) ter dito que compreendia o cuidado dela em realçar certo compromisso de sua gestão com a identificação dos segmentos educacionais desfavorecidos e com a criação de modelos de ensino diferenciados para atendê-los – afinal, esse foi o papel que tomou para si durante aqueles anos. Porém, independentemente dos significados atribuídos à inclusão dos grupos excluídos do ensino público, o que me parecia estar em jogo não era um simples processo de

delegação, denominação e descrição de alteridades educacionais que ocupariam o espaço (discursivo) da “exclusão”; antes, tratava-se da regulação e controle sobre os lugares para os quais a educação paranaense poderia olhar, se (re)conhecer e fixar seu público (diverso). Isso ficou evidente quando folhee os relatos das chefias dos departamentos e coordenações que entrevistei nessa mesma época; todas pareciam unânimes em indicar a reestruturação da educação básica e das escolas regulares, seus profissionais e currículos mínimos, como as principais frentes de trabalho da instituição¹⁴². Além disso, a própria secretária, em um programa realizado pela TV-Educativa poucas semanas antes, havia afirmado que *a maior conquista do governo* fora preparar a rede escolar para cumprir a Proposta de Emenda à Constituição número 96, de 2003. Entusiasmada, ela falou às câmeras que o Paraná não precisaria esperar até 2011 para tornar obrigatório o ensino de quatro a dezessete anos – *ainda em 2010 o sistema estará organizado para receber todos esses alunos. (...) O investimento não foi apenas na infraestrutura. Fora as instalações, transporte escolar, merenda, livros didáticos, também houve um grande investimento na*

¹⁴² Como observou um dos últimos representantes da Coordenação de Desafios Educacionais Contemporâneos dessa gestão em uma entrevista que realizei pouco antes do final de 2010: “Não tenho dúvida que se a principal marca da gestão do Maurício Requião [2002-2006] foi a elaboração das ‘Diretrizes Curriculares da Educação Básica’ (PARANÁ, 2008), a marca que a Secretária [2006-2010] vai deixar é a de ter elaborado os livros didáticos, as disciplinas do currículo regular e reestruturado a formação continuada no estado. (...) O que nós e o pessoal da diversidade fazemos é trabalhar pelas bordas, aproveitar as políticas do MEC, uma ou outra ação da Secretaria e tentar estruturar algumas frentes de trabalho para no futuro, quem sabe, conseguir ampliar tudo isso que a educação básica não consegue contemplar”. Tal percepção também era compartilhada pela chefe *do Departamento de Educação Básica* na época: “Você deve imaginar como funcionam as coisas aqui. É um jogo político. Nós apresentamos nossas propostas, o público que pretendemos alcançar e não tem nem conversa. É claro que os recursos vem quase todos para cá. Ora, nós fazemos o trabalho mais importante, aquele que aparece, que chega nas casa, nas famílias. (...) Eu não sou contrária ao que os outros departamentos fazem. Acho super importante ter alguém pensando em questões afrobrasileira, de gênero e de inclusão; até porque nós estamos ocupados com outras coisas. Você sabe, aqui planejamos os conteúdos, montamos as bibliotecas, fazemos as formações mais básicas para quem vai estar lá na ponta com duzentos, duzentos e cinquenta alunos. Não podemos ficar preocupados com um ou outro aluno quando temos mais de quatrocentos mil só no ensino médio, quase mil e trezentos colégios”.

formação de professores, na elaboração de propostas pedagógicas e na gestão escolar. (...) Essa talvez tenha sido uma das maiores medidas educacionais dos últimos 100 anos no Brasil. É claro que as motivações e objetivos de um discurso eminentemente político possivelmente fossem distintas daquelas que a fizeram participar da minha entrevista; mesmo assim, foi interessante notar como a retórica “estratosférica” da inclusão educacional oferecida pela secretária somente poderia se consolidar como o resultado, talvez final, de uma reestruturação e qualificação do próprio ensino regular – *O alicerce necessário para quase todas as nossas linhas de ação*, como uma das técnicas pedagógicas que trabalhavam com a educação de jovens e adultos admitiu ao se referir à centralidade das “Diretrizes Curriculares da Educação Básica” (PARANÁ, 2008) no estado e dos livros didáticos públicos do Paraná na implementação das políticas federais para a área¹⁴³.

Naquele instante, ficou um pouco mais nítido para mim o lugar simbólico ocupado pela surdez e pelos demais grupos sociais que configuravam a chamada educação especial no interior da Secretaria. Eram áreas entendidas ou planejadas como subcampos de uma espacialidade egocêntrica; especialidades ou especificidades de um discurso autocentrado em uma única imagem escolar. Incluir quem e para onde? Essa era a promessa da escola regular: regularizar os sujeitos

¹⁴³ Dentre as principais políticas federais implantadas pelo Departamento de Educação e Trabalho naquele momento estava o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Como me informou uma técnica pedagógica que acabara de assumir a responsabilidade de rever os programas curriculares da educação de jovens e adultos com a expectativa de adequá-los aos cursos técnicos e profissionalizantes das escolas regulares, “O PROEJA tem essa proposta de integrar a educação profissional com a educação básica na EJA. Estou aqui com todas essas propostas e materiais que o pessoal da SETEC mandou [Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação]. Vou ter que fazer elas dialogarem com as novas demandas para a EJA. Nesse processo, as diretrizes curriculares (PARANÁ, 2008), assim como os livros do estado, vão ser fundamentais, pois fazem a gente não fugir muito da linha geral do estado. Elas são o alicerce necessário para quase todas as nossas linhas de ação. Isso porque não queremos que a EJA se transforme em uma formação para o mercado. Nós pretendemos que seja um processo integrado com o restante da educação básica; diferenciado, pois o tempo e as condições escolares são outras, mas seguindo a mesma linha de resgate dos conteúdos básicos”.

anteriormente tidos como irregulares, erráticos, desiguais, anormais, marginais; normalizar suas trajetórias estudantis a partir de um modelo comum que balizaria todo o processo de escolarização. Para isso, não importava tanto quais seriam os atendimentos diferenciados, as diferenças culturais consideradas; o que parecia valer mesmo nesse movimento era (re)conhecer o destino, o projeto, o princípio que unificaria a multiplicidade, a pluralidade, a diversidade – como já observou Carlos Skliar (2003, p. 71), “a persistente imagem do dentro e do fora desnaturaliza o pensar, o olhar, o perceber o mundo, pois o torna idêntico à mesmidade”. Nesse sentido, a categoria dos excluídos e excluídas assegurou um terreno comum para todos os “ramos” inclusivos da burocracia educacional. Por intermédio dela, a atividade fragmentada, estilhaçada, despedaçada dos funcionários e funcionárias que se ocuparam de suas (sub)categorias particulares pôde encontrar alguma coesão na espacialidade dominante do centro, do mesmo, das identidades pretendidas pela autoridade estatal. O que não significava que os processos de exclusão não existissem; é claro que as distorções e hierarquias visibilizadas pelo corpo burocrático da Secretaria eram reais – tão reais quanto as representações identitárias que foram criadas sobre elas. Só que a paradoxal indistinção com que se afirmava e praticava a inclusão dos indivíduos genéricos da exclusão – primeiro organizados em segmentos particulares, depois agenciados em uma retórica comum – exigia uma dissimulação muito grande das possíveis (ou prováveis) ambivalências, contradições e hibridações implicadas na inclusão educacional; afinal, a entrada de um sujeito “estranho” ao processo de assimilação individual e reconhecimento coletivo poderia subverter a ordem traçada para a educação básica. Assim, nasciam os grupos “absolutamente excluídos” e abrolhavam as propostas para transformá-los em “absolutamente incluídos”, indicado o estabelecimento de uma categoria social (binária e destituída de sujeitos) capaz de apaziguar qualquer conflito, contradição ou indeterminação¹⁴⁴. E o “sucesso” ou

¹⁴⁴ Mesmo tendo auxiliado a visibilizar grupos sociais e problemas educacionais invisíveis em outros momentos ou contextos da educação paranaense, o que permanecia oculto ou subterrâneo nesse trabalho local de ordenação das alteridades excluídas era o movimento de essencialização da própria exclusão. Normalizada e naturalizada pelo discurso da inclusão educacional, a exclusão parece ter deixado de figurar como uma relação constitutiva do processo educacional para ser identificada como um atributo inerente ao sujeito – a (sua) suposta “privação”, atribuída (por nós) através das “faltas”, “ausências” ou “deficiências” que representávamos por meio do (seu) corpo e da (sua)

efetividade desta operação dependia da manipulação de corpos imaginários, da competência organizacional em impor um plano, um projeto, um futuro para pessoas que desejavam visibilidade. Essa habilidade, esperada dos técnicos e técnicas pedagógicos, não se media exatamente pelo que estes “outros” e “outras” da inclusão eram ou aspiravam ser – pouco podíamos saber sobre essas pessoas se passávamos os dias encerrados no prédio –, mas pelo modo como emergiam no espaço público da educação e por aquilo que poderiam representar para quem detinha o poder de nomear ou deixar de nomear. Outros e outras cuidadosamente pronunciados, quantificados, politicamente corretos, enunciados à distância, capturados pelo olhar estatizado do funcionalismo público até se tornarem (para nós) sujeitos da educação. Portanto, o jogo das identidades pedagógicas – ou ainda, das “políticas identitárias”, como já observou Tomaz Tadeu Silva (2004) – girava em torno da maior ou menor capacidade das equipes ajustarem suas alteridades “excluídas” à (nossa) gramática multicultural da inclusão¹⁴⁵.

Pensando nesses problemas cheguei à conclusão de que a secretária, meus colegas e minhas colegas de trabalho, eu mesmo, todos estávamos sendo “perversamente” indiferentes à irrupção de qualquer

subjetividade como as marcas da exclusão educacional. Como já observaram Silvia Duschatzky e Cristina Corea (2002), “nomear a exclusão como um estado não supõe referir-se a suas condições produtoras”.

¹⁴⁵ Como já observou Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 33), “As versões emancipatórias do multiculturalismo baseiam-se no reconhecimento da diferença e do direito à diferença e da coexistência ou construção de uma vida em comum além de diferenças de vários tipos. Estas concepções de multiculturalismo geralmente estão ligadas, como notou Edward Said, a ‘espaços sobrepostos’ e ‘histórias entrelaçadas’, produtos das dinâmicas imperialistas, coloniais e pós-coloniais que puseram em contato metrópoles e territórios dominados e que criaram as condições históricas de diásporas e outras formas de mobilidade. A ideia de movimento, de articulação de diferenças, de emergência de configurações culturais baseadas em contribuições de experiências e histórias distintas tem levado a explorar as possibilidades emancipatórias do multiculturalismo, alimentando os debates e iniciativas sobre novas definições de direitos, de identidades, de justiça e cidadania. Nem sempre, contudo, é explicitada a relação entre as condições que possibilitam essas formas de mobilidade e de hibridação e as dinâmicas do sistema-mundo capitalista, que produzem, reproduzem e ampliam desigualdades e a marginalização e exclusão de contingentes importantes da população mundial, tanto no Norte quanto no Sul”.

irreducibilidade ou imprevisibilidade que pudesse abalar a “virtuosa” configuração daquele sistema local de ensino. Não suspeitava disso apenas porque o cotidiano da Secretaria, vigiado, administrado e disciplinado por uma série de técnicas de controle e regulação burocrática, imputava a tarefa de fabricar ou manejar categorias identitárias coerentes com os objetivos traçados pelo poder público; mas principalmente porque a consequência desse processo de regulamentação era o desconhecimento (ou invisibilização) de novas hierarquias ou subordinações que o próprio Estado poderia impor¹⁴⁶. Enxergava isto de distintas maneiras em cada departamento ou coordenação; porém, quase sempre resultando no anúncio de determinadas “diferenças” (não mais biológicas como em outros tempos, mas agora pretensamente culturais) no processo de escolarização que precisariam ser consideradas, toleradas ou respeitadas para garantir um “bom” desempenho escolar àqueles e àquelas que “fracassaram” ou nunca foram contemplados pela tradição escolar. Para a educação especial, bem como para a Área da Surdez (meu foco principal de interesse e atenção), tal forma de praticar o multiculturalismo na administração pública sugeria uma representação social ambivalente de seu público: por um lado, o discurso da inclusão

¹⁴⁶ Numa linguagem foucaultiana, talvez essa forma de poder estatal pudesse ser definida como uma manifestação contemporânea do “biopoder” moderno. Segundo o autor (FOUCAULT, 2005. p. 297), “Temos, portanto, desde o século XVIII (ou em todo caso desde o fim do século XVIII), duas tecnologias de poder que são introduzidas com certa defasagem cronológica e que são sobrepostas. Uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo caso, compensar seus efeitos. É uma tecnologia que visa portanto não ao treinamento individual, mas, pelo equilíbrio global, algo como uma homeóstase: a segurança conjunta em relação aos seus perigos internos. Logo, uma tecnologia de treinamento oposta a, ou distinta de, uma tecnologia de previdência; uma tecnologia disciplinar que se distingue de uma tecnologia previdenciária ou regulamentadora; uma tecnologia que é mesmo, em ambos os casos, tecnologia do corpo, mas num caso trata-se de uma tecnologia em que o corpo é individualizado como organismo dotado de capacidades e, no outro, de uma tecnologia em que os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto”.

reformava a imagem das “necessidades educacionais especiais” a partir da noção das diferenças culturais; por outro, obrigava o Departamento a organizar esse discurso de acordo com os modelos pedagógicos (pré)estabelecidos e dos padrões aceitos para a categorização dos tipos e graus de “deficiência” corporal ou intelectual¹⁴⁷. Logo, as ações de cada uma dessas áreas de atendimento fixavam-se na fronteira da educação especial com a o ensino regular. Oferecendo, desse modo, um amplo leque de usos possíveis da retórica da exclusão e inclusão educacional para quem não poderia (ou deveria) perturbar os mecanismos classificatórios que estavam sendo utilizados para agenciar um ou outro “segmento” educacional. Ao menos esse me parece ter sido o movimento realizado pela Área da Surdez; num primeiro momento com identificação da “deficiência auditiva” (década de 1980), mais tarde a reação crítica à classificação biomédica e a desarticulação dos espaços escolares segregados (década de 1990), até finalmente se consolidar com a recriação jurídica desses sujeitos como uma minoria linguística excluída do processo educacional e seu (re)posicionamento enquanto mais uma das alteridades que poderiam ajudar a construir a “escola das diferenças” (década de 2000). O que precisava saber, então, era como a equipe responsável pela Área da Surdez na Secretaria se utilizava (taticamente) dessa dupla filiação para promover a escolarização das pessoas surdas e reinventar suas identidades pedagógicas.

Embora a entrevista consistisse em um olhar panorâmico de alguém que observava a Secretaria “muito de cima” – realizando, em certa medida, a mediação das orientações e diretrizes nacionais com as expectativas e disputas regionais –, acessar seu ponto de vista possibilitou visualizar em que contexto organizacional e com quais discursos institucionais as pessoas vinculadas ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional estiveram lidando para implementar suas ações ao longo do período estudado. Desse modo, percebi que havia me aproximado do problema específico que a

¹⁴⁷ Em 2001, a Organização Mundial da Saúde publicou o documento “International Classification of Functioning, Disability and Health” (OMS, 2001) com o objetivo de alterar o sistema conceitual de regulamentação que a precedera (OMS/OPS, 1989). Tratava-se de uma primeira tentativa de unificar o “novo” entendimento das “deficiências” nas áreas da saúde, educação e assistências sócias atendidas pelos Estados membros, deslocando a acepção estritamente biomédica para abarcar outros sentidos socioculturais e políticos e legitimar as recentes transformações nas políticas públicas. Esse processo é detalhadamente apresentado e debatido por Débora Diniz (2007).

investigação trazia: o da reviravolta discursiva que recolocou a Área da Surdez no cenário estadual. Uma mudança que certamente cotejou com as alterações mais amplas na organização da educação nacional, mas também produziu sentidos e significados particulares para recriar seus processos locais de inclusão desta categoria educacional. Isso aplacou algumas das minhas ansiedades em descrever as lógicas e perspectivas que nortearam o funcionamento da educação especial. Porém sabia que seria necessário demonstrar como esse quadro geral se inscreveu no cotidiano da equipe responsável por administrar a educação de pessoas surdas no Paraná – complexificando, desse modo, os princípios norteadores do “projeto” (político e pedagógico) idealizado pela secretária. Todavia, antes que pudesse antecipar os próximos passos da pesquisa, o telefone tocou. *Sim, sim. Quando quiser. Agora? Pode deixar* – era a Coordenadora Pedagógica do Departamento que estava do outro lado da linha. Ela desejava reunir informações com as equipes para atualizar os índices de docentes e discentes atendidos pela educação básica no estado. Minhas duas horas acabaram antes do previsto.

6 A fabricação do “Outro incluído”.

Não podem representar a si mesmos; devem ser representados. Seu representante deve se mostrar simultaneamente como seu mestre, como uma autoridade sobre eles, e como o poder governamental irrestrito que os protege das outras classes e lhes envia a chuva e sol dos céus. A influência política dos pequenos proprietários camponeses encontra, então, sua última expressão no poder executivo que subordina a sociedade a si mesma.

Karl Marx, 1851.

O 18 brumário de Luís Bonaparte.

Qualquer pessoa pode procurar a Secretaria de sua região para reivindicar uma variedade de formas de ingresso e permanência na educação pública – e há diversos caminhos que conduzem até ela. Essa é a promessa, o compromisso. Sua “entrada” costuma ficar aberta durante os cinco dias da semana. O que não significa, no entanto, que tais pessoas possam acessá-la como queiram. Antes, é preciso que o Estado compreenda o que preocupa o cidadão, a cidadã. As autoridades de plantão geralmente fazem a triagem dos “problemas” através de uma série de procedimentos formais para apenas depois lançá-los “porta adentro” de sua malha burocrática. Reuniões pedagógicas, supervisões técnicas, consultas públicas, pareceres sobre pedidos, denúncias ou reclamações, até mesmo uma visita ao local para conversar com um funcionário ou funcionária serve ao propósito. Todos esses momentos configuram dimensões importantes na relação que as Secretarias estabelecem com a população atendida; na maioria das vezes, seus principais instrumentos de ordenação dos processos de reconhecimento e identificação daquilo que seria “a realidade escolar”. É através deles que as trajetórias singulares – subjetividades, experiências ou conflitos que, todavia, não são “isto” ou “aquilo” e, portanto, expressam uma fonte de potencial “perigo” à estabilidade do sistema – podem ser recriadas de acordo com o planejamento das áreas ou modalidades de ensino. Nesse sentido, dominar o idioma estatal utilizado em determinados campos pedagógicos de interesse – seus termos, protocolos, instâncias e documentos – simplifica um bocado o

encaminhamento das demandas. Caso contrário, é necessário sujeitar-se à capacidade dos atores e atrizes públicas em representar as exigências que lhes são (pro)postas. Não “por uma vida inteira”, como o fez o camponês criado por Franz Kafka “diante da porta da Lei” (2003), pois a administração contemporânea parece já não aceitar tão facilmente tal tipo de descaso organizacional; mas pelo menos até o ponto em que elas se tornem compreensíveis, manipuláveis ou passíveis de regulação por esses setores intermediários da burocracia nacional. O que quer dizer que toda situação educacional específica precisa ser inserida em um campo de representações coletivas para assegurar o funcionamento “inabalável” e integrado de cada uma das partes dos sistemas regionais de ensino. Ocorre que, nessa transformação do que ainda não está instituído em uma categoria passível de agenciamento, recorrentemente perde-se de vista o caráter *fictio* (de uma fabricação) que a constitui¹⁴⁸. Assim, uma vez categorizados em “segmentos educacionais”, supõe-se (e essa parece ser a ilusão) que esses sujeitos deveriam se reconhecer e agir “por si mesmos” – uma forma de tratamento político que Gayatri Spivak (2010, p. 35) já definiu como “utópica e essencialista”¹⁴⁹.

Ao menos essa foi a interpretação que fiz da história de Dona Laura, uma mãe que encontrei furiosa em frente ao hall de entrada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Ela havia acabado de

¹⁴⁸ Aliás, foi exatamente por isso que optei por enfatizar a ideia de fabricação – inclusive no título deste capítulo – no lugar de outros termos ou noções correlatas. O verbo “fabricar”, neste texto, tem o intuito de expressar um processo de manipulação e transformação de discursos ou enunciações que circulam pelos campos oficiais de produção do conhecimento pedagógico em novos textos ou documentos de identidade.

¹⁴⁹ Ao concluir que “o subalterno não pode falar”, Gayatri Spivak não estava se referindo à impossibilidade de determinadas pessoas em situação de inferioridade simplesmente “falarem”, mas da ilusão política ou da cumplicidade intelectual daqueles e daquelas que crêem poderem “falar pelo outro”. Segundo a autora (2010, p. 32-33), “A crítica da constituição ideológica do sujeito no contexto das formações estatais e dos sistemas de economia política pode agora ser descartada, assim como a prática teórica ativa de ‘transformação da consciência’. Revela-se, assim, a banalidade das listas produzidas pelos intelectuais de esquerda nas quais nomeiam subalternos politicamente perspicazes e capazes de autoconhecimento. Ao representá-los, os intelectuais representam a si mesmos como sendo transparentes”. Nesse sentido, a tarefa intelectual do pós-colonialismo, uma vez que não pode representar o outro, seria a de trabalhar “contra” a subalternidade, abrindo espaços para que o sujeito subalterno possa “falar” e ser “ouvido”.

conversar com alguém da equipe responsável pela Área da Surdez no Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional e precisava desabafar. Pelo que escutei naquela manhã de março de 2010, sua filha de onze anos de idade convivía com uma doença degenerativa que progressivamente acarretaria em “perda auditiva severa”. Um diagnóstico preocupante que Dona Laura tratou de encaminhar para o colégio onde a menina estava matriculada. Por lá os ânimos também parecem ter se exaltado e todos conjecturaram sobre o “pior”. O implante coclear ou mesmo a leitura labial poderiam ser alternativa viáveis, mas após realizar várias consultas aos documentos oficiais e debater a situação com algumas professoras e familiares ela chegou à conclusão de que deveria investir em uma educação bilíngue que introduzisse gradativamente a filha no universo simbólico da surdez e da língua de sinais. Tratava-se, segundo Dona Laura, de uma decisão consciente que teria levado em consideração inclusive as orientações recentes que a Secretaria divulgara¹⁵⁰. Sua ideia era manter a menina na classe regular em que estudava e, ao mesmo tempo, colocá-la em contato com a língua de sinais. Algo que, de acordo com seu entendimento do projeto de inclusão educacional oferecido pelo Departamento, poderia ocorrer de duas formas: ou através do auxílio de intérpretes em sala de aula, ou por meio de um atendimento especializado em contra turno. Contudo, ao procurar a equipe da área ela se deparou com uma posição diferente. Teriam lhe informado que o Estado não poderia atender aquela demanda, pois a dupla matrícula seria destinada apenas a estudantes que realmente possuíssem uma “deficiência auditiva severa” e não a quem tinha condições de permanecer na escola regular. Além disso, a equipe entendia que a indicação de intérpretes não se justificava nos casos em que a pessoa não utiliza a língua de sinais como sua “língua materna”. Diante desse cenário, recomendaram que sua filha continuasse no estabelecimento de ensino onde já estudava e, ao mesmo tempo, procurasse um acompanhamento fonoaudiológico. Dona Laura ficou desolada. Simplesmente não entendia porque tantas “barreiras” seriam colocadas a alguém que desejava obter sua instrução através da língua de sinais. Logo depois da conversa, procurei Adélia e Lívia para perguntar qual era o ponto de vista delas sobre o acontecimento. Adélia, que havia conversado mais diretamente com a mãe, o declarou do seguinte modo:

¹⁵⁰ Dona Laura provavelmente estava se referindo à Política estadual de educação especial na perspectiva da inclusão (PARANÁ, 2009) recém publicada naquela época.

É uma loucura tudo isso. As pessoas chegam aqui e acham que nós temos que resolver qualquer coisa. A filha dela não é surda, talvez nem venha a ser. Como é que eu vou forçar uma situação que ainda não existe? Até pensei em matriculá-la em um dos cursos de língua de sinais, mas você sabe como são as coisas por aqui, as turmas estão cheias e nós temos que dar prioridade às pessoas que realmente precisam. Era uma posição coerente com a política adotada pelo Departamento, só que não solucionava a situação angustiante de Dona Laura – Se a Secretaria não oferece formas de atender a deficiência que a minha filha está desenvolvendo, o que é que vocês entendem por inclusão, afinal?

Essa indagação realmente me surpreendeu e se somou a muitas outras que vieram antes ou depois dela. Todas acompanharam o trabalho de campo e foram se convertendo em mais um problema específico de pesquisa que, vez por outra, tratava de “empurrar” para meus colegas e minhas colegas da educação especial – *Em que medida a perspectiva da inclusão educacional permite lidar com a multiplicidade inesgotável do universo escolar? Até que ponto as noções de “surdez” ou “sujeito surdo” poderiam representar a imensa variedade de experiências que envolvem a vida escolar dessas pessoas?* Eram questões geralmente “desconfortáveis” para as pessoas da Área da Surdez, pois exigiam que recorressem aos discursos pedagógicos instituídos para legitimar as suas ações e concepções. No entanto, foi através delas que consegui me aproximar dos principais documentos que definiram (e motivaram) a emergência de uma concepção regional para o agenciamento desses sujeitos, encarados como “desfavorecidos” ou mesmo “excluídos” do processo educacional; discursos oficiais que desenhavam propriedades e fronteiras simbólicas para descrever as populações que integrariam (legitimamente) cada área da educação especial. Refiro-me particularmente a três deles: o relatório “Educação inclusiva – linhas de ação para o estado do Paraná” (PARANÁ, 2002); as “Diretrizes curriculares da educação especial para a construção de currículos inclusivos” (PARANÁ, 2006); e a “Política estadual de educação especial na perspectiva da inclusão” (PARANÁ, 2009). Foram estes textos que possibilitaram traçar uma linha (temporal) coerente de investigação, bem como interpretar o modo como a administração regional da educação de pessoas surdas se (re)posicionou diante da institucionalização do discurso da inclusão no Departamento. Contudo, teria sido impossível, para mim, compreender o lugar ocupado por eles

no “imaginário” da equipe se não tivesse tido a sorte de encontrar as pessoas que ajudaram a retirá-los do papel¹⁵¹. Evidentemente, tais documentos nunca estiveram desconectados de toda a movimentação social, jurídica e política que modificou a identidade da educação especial no Brasil durante as últimas duas décadas; muito menos da sucessão de agenciamentos locais que os fabricaram ou foram acionados por eles – aliás, suas páginas iniciais, repletas de emblemas, assinaturas e filiações jurídicas, imprimem mais do que o caráter público que pretendem imputar, pois comunicam alguns dos procedimentos que levaram a sua elaboração nos “laboratórios” do Departamento¹⁵². Histórias abreviadas, é verdade. Porém, por meio delas surgiram algumas “pistas” para que investigasse o papel (subterrâneo) que as medidas empreendidas pela recém criada Área da Surdez tiveram na reconfiguração de um discurso pedagógico sobre a inclusão de *peessoas portadoras de necessidades educacionais especiais* na rede estadual de ensino¹⁵³.

O primeiro documento havia chegado às minhas mãos na última semana de setembro de 2009, quando estava em busca dos textos oficiais que foram redigidos pela equipe designada para a área ainda no

¹⁵¹ Nesta passagem utilizo a noção de “imaginário” de modo relativamente rigoroso. Trata-se de um conjunto de discursos e enunciações que formam imagens, símbolos, sonhos, aspirações, fantasias e emoções que são compartilhadas por determinado grupo de pessoas para ativar certas representações e estabelecer sentidos comuns acerca dos fatos que atravessam a vida cotidiana. Nesse sentido, como já observou Bronislaw Baczko (1984, p. 309-310), o “imaginário social” pode ser considerado como “um campo de disputas pelo poder”, sobretudo nos momentos de “mudança política ou social”, quando “os projetos identitários estão se diversificando”.

¹⁵² Sobre o papel dos documentos públicos na “fabricação” dos processos jurídicos e administrativos, Bruno Latour (2005, p. 308) aponta para a necessidade de também considerar tais elementos (não-humanos) como mediadores da ação, uma vez que “fazem” com que demais mediadores (humanos) “façam coisas”. Segundo o autor, “‘hacer hacer’ no es lo mismo que ‘causar’ o ‘hacer’: en su raíz, hay una duplicación, una dislocación, una traducción que modifica de inmediato todo el razonamiento. Antes era imposible conectar a un actor con lo que lo hacía actuar, sin ser acusado de ‘dominarlo’, ‘firmarlo’ o ‘esclavizarlo’. Ya no es así. Cuantos más enlaces tiene, tanto más existe”.

¹⁵³ Embora o termo “surdez” circulasse na Secretaria desde a metade da década de 1990, a mudança institucional na nomenclatura Deficiência Auditiva para Surdez apenas pode ocorrer no Departamento após a transição política de 2003. Nesse período, a equipe era composta por Júlia, Carmen, Camila e Adélia.

início da gestão do secretário Maurício Requião. Com eles, pretendia recompor um quadro geral de ações e atribuições desempenhadas entre os anos de 2003 e 2008 para seguir a observação desse ponto. Um esforço praticamente em vão, pois nada disso figurava nos materiais que acessei – a dificuldade em reunir essas informações minuciosas (e até mesmo algumas mais gerais) acerca da organização institucional pode surpreender quem não está familiarizado com os bastidores dessa seara da administração pública; entretanto, nunca houve uma “cultura de conservação” dos documentos que desencadearam as ações das equipes técnicas na Secretaria. Sempre que precisei de referências objetivas sobre determinados programas, cursos, eventos ou orientações, tive que recorrer à boa vontade das pessoas em abrir a “caixa preta” de seus arquivos pessoais para que pudesse fuçá-los. E quem se mostrou mais disposta a me auxiliar nessa tarefa foi Mônica, uma das técnicas pedagógicas da Área da Surdez com quem costumava conversar nos primeiros meses em campo – logo após ter ingressado na Secretaria, em 2008, para atuar como intérprete de língua de sinais, ela foi designada ao recém criado Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos do Paraná, onde permaneceu até o final de 2009¹⁵⁴. Como não sabia exatamente o que poderia encontrar, lhe disse que precisava de tudo: instruções, pareceres, minutas, resoluções, portarias, ofícios, atas, qualquer coisa que pudesse me orientar. Gentilmente ela se prontificou em localizá-los. Depois de alguns dias, Mônica me enviou por e-mail cópias de todos os arquivos que possuía em uma pasta chamada “Documentos Antigos”, no desktop do computador de trabalho. Não era muita coisa, dezessete textos no total; mesmo assim deu um trabalho considerável (e um tanto inútil) para ordená-los. Dispersos e descontextualizados, não consegui quase nada com a maioria deles.

¹⁵⁴ No dia 26 de julho de 2008 o Centro de Atendimento aos Profissionais da Educação de Surdos no Paraná foi instituído pelo governo federal através de uma parceria entre o Ministério da Educação, que concederia recursos financeiros, a Universidade Federal do Paraná, que ofereceria o espaço físico, e a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que disponibilizaria um corpo técnico pedagógico. Sua finalidade, como afirmou a superintendente da época, seria “promover a formação continuada de profissionais da educação especial, viabilizando a inclusão escolar das pessoas com deficiência auditiva”. Para isso, o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional dividiu sua equipe em duas: uma responsável pelo trabalho “burocrático”, com Adélia e Lívia; e outra responsável pelo trabalho “pedagógico”, com Madalena, Helano e Mônica sob a coordenação de Carmen Fernandes – idealizadora do projeto regional. Adiante retomarei este processo.

Entretanto, um despertou especial interesse, justamente por ter sido publicado em dezembro de 2002, às vésperas da mudança de governo no estado. Nesse documento vi a possibilidade de acessar termos, perspectivas e posições políticas e pedagógicas que dominaram a educação especial paranaense durante a virada para o século XXI¹⁵⁵.

Intitulado “Educação inclusiva – linhas de ação para o estado do Paraná” (PARANÁ, 2002), o texto era uma espécie de relatório oficial das propostas elaboradas pelas equipes que estiveram à frente do Departamento durante os dois mandatos do governador Jaime Lerner, entre 1995 e 2002. Além da assinatura da então Secretária de Estado da Educação, da Diretora Geral, da Superintendente de Gestão de Ensino e da chefe do Departamento de Educação Especial, o documento ainda contava com a “presença” de vinte e dois integrantes de todas as áreas de atendimento; possivelmente se tratava de uma forma de visibilizar as pessoas que representaram o Departamento neste período e que deveriam (ou pretendiam) seguir representando-o¹⁵⁶. Independentemente das táticas mobilizadas em sua redação, através deste texto foi possível visualizar certo esforço em ressaltar a necessidade de “continuidade” na gestão da educação especial do estado – o que significava, em si mesmo, um elemento de diferenciação em relação aos demais departamentos e coordenações que foram criados ou reformulados a partir do ano seguinte. Tal marca distintiva provavelmente denotava a intenção em manter esse corpo técnico pedagógico praticamente intacto, mesmo com

¹⁵⁵ Como observado em outros capítulos, Mauricio Requião assumiu a Secretaria de Estado da Educação do Paraná em primeiro de janeiro de 2003, permanecendo no cargo até nove de agosto de 2008 – quando é substituído pela sua antiga superintendente de ensino.

¹⁵⁶ A exposição deliberada de funcionários e funcionárias em um documento oficial publicado pela Secretaria de fato chama atenção. Isso porque a elaboração usual dos textos técnico pedagógicos indicava justamente o contrário. E nada parece haver de “estranho” ou “irracional” quando uma equipe oculta a autoria de suas ações e produções no ambiente administrativo moderno. Ao analisar o significado das assinaturas nos documentos públicos, Michel Herzfeld (1992, p. 122) observa que: “Unlike the signatory to a contract, who assumed a measure of personal responsibility, the bureaucrat may hide behind the signature. The signature becomes an object of pure self-reference: it does not stand for the bureaucrat, but for itself – a special case of the fetishization process discussed above, as well as a way of removing any trace of accountability from the individual bureaucrat to the bureaucratic collectivity – in direct violation, be it noted, of Weber’s ideal type of legal-rational bureaucracy”.

a sucessão das chefias; mas indicava também certo interesse em demonstrar como o trabalho interno desenvolvido durante o governo anterior não destoava da nova arquitetura burocrática que estava prestes a ser implementada¹⁵⁷. Já em seu “Prefácio” (PARANÁ, 2002, p. 1), a noção de *educação inclusiva*, centrada em uma *rede de apoio* e com o objetivo de *incluir estudantes especiais nas classes regulares*, surgia como um projeto que fora iniciado, mas ainda precisava se consolidar na Secretaria: “Este documento, que representa a proposta de Educação Inclusiva para o Estado do Paraná, ainda não está pronto. Ele simboliza apenas o primeiro passo para que ações em nível local sejam implementadas, a partir dos princípios e diretrizes aqui anunciados, e representem, de fato, as aspirações de toda a comunidade escolar”. O registro não parecia ter um efeito meramente retórico; pelo contrário, estava preparando o próprio terreno político onde as propostas educacionais vitoriosas naquela eleição – voltadas para o reconhecimento e “acolhimento” das populações *pobres* ou *vulneráveis* – poderiam se estabelecer sem causar maiores perturbações nas práticas vigentes. Isso porque a noção de *sociedade inclusiva*, orientada para

¹⁵⁷ Enquanto estive em campo, escutei inúmeras histórias sobre os processos de recrutamento e seleção das equipes que formaram o Departamento de Educação Especial. Em geral, tais relatos sinalizavam certa “inércia administrativa” que teria se estabelecido, pelo menos desde o início da década de 1980, com a permanente manutenção das equipes técnicas que formavam as diferentes áreas da educação especial. Entretanto, penso que ninguém expressou essa percepção para mim com mais clareza do que um dos técnicos da Área de Educação Profissional, em 2010. Segundo ele, “Essa coisa das pessoas entrarem no Departamento e só saírem quando lhes convém é uma das características mais marcantes da educação especial no Paraná. Não conheço nenhum outro Departamento que você possa encontrar tantas pessoas com quinze, às vezes vinte anos de casa. Já imaginou? O sujeito entra aqui após um ou dois anos em sala de aula, quando muito, e só sai aposentado. (...) Por que isso acontece? Alguns dizem que é porque existem poucos profissionais capacitados nas nossas áreas. Mas isso não é verdade; afinal, quem se qualifica geralmente vai daqui para a universidade ou para gerir uma escola particular. Quem fica, na maioria dos casos, é quem se capacita menos. (...) De qualquer modo, para não me complicar, eu prefiro dizer que se trata de certa benevolência das chefias. Praticamente todos nós, funcionários antigos, temos um adicional de cinquenta por cento para atuar exclusivamente na educação especial. Então, se sair daqui, tem que ir para uma escola do estado. Só que muitas escolas não querem as pessoas da Secretaria. Curioso, não? Por isso, prefiro pensar assim: as pessoas vão ficando, se adaptando ao discurso das chefias, das equipes que estão mais avançadas; com o tempo todo mundo aprende alguma coisa, não é?”.

valorização da diversidade e repúdio aos processos de exclusão, antecipava o princípio pedagógico que, como se sabia na época de sua editoração, iria reorganizar este sistema educacional: o da *inclusão de todos os alunos e alunas na rede comum de ensino* – discurso (re)produzido como uma das principais bandeiras ideológicas da gestão que foi praticada na Secretaria¹⁵⁸.

Fiquei realmente animado com a “descoberta”. Trinta e nove páginas de descrições e análises das ações realizadas a partir da segunda metade da década de 1990. Uma recapitulação histórica dos eventos, grupos de estudo, cursos de formação, investigações e outros documentos que teriam acompanhado a caminhada institucional do Departamento rumo ao *paradigma da inclusão*. Tudo encaixado pelo que se denominou como as “Bases filosóficas, legais e teórico-metodológicas” que fundamentariam os “Desafios e linhas de ação a serem alcançados” após a transição política de 2003. Desse modo, o texto afastava-se de qualquer disputa político-partidária (explícita) para reinscrever seu enunciado na ordem “inquestionável” dos valores que começavam a se estabelecer na educação nacional. Algo repetidamente definido como uma *tendência mundial* do final do século XX que, simultaneamente, parecia eximir as equipes de qualquer compromisso regional assumido durante aqueles oito anos de gestão e (con)firmar sua potencialidade em equacionar, no mandato seguinte, o *quadro trágico de acesso* à educação especial no Paraná¹⁵⁹. Assim, dispositivos legais e

¹⁵⁸ Neste parágrafo, refiro-me a perspectiva de educação inclusiva explicitada no capítulo anterior através da fala da então Secretária de Estado da Educação do Paraná.

¹⁵⁹ Conforme o diagnóstico apresentado (PARANÁ, 2002, pp. 21-22), “Segundo a Organização Mundial de Saúde estima-se que 10% da população mundial apresenta algum tipo de deficiência. O que representaria 950.000 pessoas no Estado do Paraná. (...) Desse total, estimando-se que 41% encontra-se na faixa etária entre 0 a 19 anos, correspondente à Educação Básica, a demanda escolar é de quase 370.000 pessoas com deficiências. (...) Mesmo que fossem considerados, para análise, apenas o universo dos 2.757.282 alunos matriculados atualmente na rede pública de ensino, obtém-se um número em torno de 275.000 alunos que necessitam de serviços educacionais escolares para os quais os sistemas de ensino devem garantir a oferta de recursos humanos, técnicos e materiais que beneficiem sua escolarização. Entretanto, apenas 44.299 alunos estão atendidos, atualmente, pela Educação Especial, nas diferentes modalidades da rede pública e particular, o que representa uma

perspectivas conceituais foram apresentados para compor uma gramática “humanitária” e “emancipatória” à noção de *inclusão* das *peessoas portadoras de necessidades educacionais especiais*; reivindicando legitimidade jurídica e pedagógica ao ingresso da educação especial no campo discursivo da educação básica. A estratégia textual sem dúvida se mostrava “sutil”, particularmente para olhares alheios aos debates ideológicos e conflitos semânticos que estavam sendo travados no campo educacional brasileiro; entretanto, extremamente eficaz do ponto de vista político, pois antecipava a reforma legislativa que ressignificaria o “lugar” da educação especial na organização do ensino público – marcada pela crescente influência dos acordos e tratados internacionais ratificados pelo Estado brasileiro. Nessa direção, o apelo por uma escola capaz de realizar o ideal de “inclusão” distanciava-se da noção de “integração escolar” através da promessa de deslocar o foco das condições individuais de aprendizagem para recolocá-lo sobre o campo das ações estatais¹⁶⁰. Como afirmado

cobertura de 16% da demanda estimada. Embora este número não represente a universalização do atendimento, é um índice muito superior à média nacional. Considerando-se ainda que as organizações não governamentais (ONGs), prestadoras de serviços especializado, nas diferentes áreas de deficiências, atendem 31.912 desse total de alunos, há muito o que se trabalhar no sentido de que a rede pública governamental de ensino assuma sua responsabilidade, tendo como meta a educação inclusiva, pois está atendendo a 12.387 alunos apenas”.

¹⁶⁰ Uma das primeiras referências oficiais ao termo “integração escolar” surge ainda por meio da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” de 1961 (BRASIL, 1961) ao afirmar, em seu 88º artigo, que a “a educação de ‘excepcionais’ deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Tal perspectiva, no entanto, não pode se estabelecer pela própria inexistência de uma estrutura administrativa pública capaz de executá-la. Dez anos mais tarde, entretanto, ela retornaria ao debate educacional através do artigo 9º da “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” de 1971 (BRASIL, 1971). Este foi um dos primeiros dispositivos legais a indicar a responsabilidade do Estado para com a escolarização das pessoas com deficiência ao recomendar que “alunos com deficiências físicas ou mentais” e os “superdotados” deveriam receber “tratamento especial” de acordo com normas que seriam fixadas pelos Conselhos de Educação. A iniciativa, além de movimentar as assembleias regionais por todos os estados brasileiros na direção de criar subsistemas para a área, levou em 1973 à criação do Centro Nacional de Educação Especial com a finalidade de introduzir a educação especial no planejamento das políticas

pelo próprio texto (PARANÁ, 2002, p. 19-20), “Não se trata de substituir termos, mas de redimensionar conceitos, práticas e estruturas, ampliando-se a responsabilidade dos órgãos governamentais, da sociedade civil e da escola em relação às necessidades especiais de todos os alunos”¹⁶¹. Para realizar essa modificação na gestão pública paranaense, foi sugerido ainda que “não basta localizar a origem de todos os problemas nas ‘incapacidades’ do aluno, é necessário que os recursos educacionais sejam viabilizados em várias instâncias para assegurar a todos o direito de exercício da cidadania”.

As finalidades prometidas por este relatório apontavam um desafio triplo para a educação de pessoas surdas – institucionalizando outro modo de agenciar seus espaços, profissionais e grupos escolares. Tratava-se da proposta de incluir, de uma vez por todas, a surdez no conjunto das ações destinadas à educação básica. Substituindo, desse modo, as históricas demandas por assistência clínica ou profissionalizante aos “deficientes auditivos” pelas metas e objetivos educacionais traçados para todos os níveis e modalidades da rede. Era o prelúdio de um esforço concentrado que a equipe deveria realizar para transformar as tradicionais *escolas especiais para pessoas surdas*, consideradas como “espaços de segregação”, em *escolas especiais de ensino regular*, concebidas como “espaços de inclusão”. Nesse caso, não bastaria adaptar os currículos escolares dessas instituições (públicas e conveniadas), esperando que eles se assemelhassem aos das escolas

educacionais (FERREIRA e GLAT, 2003). Cinco anos mais tarde, em 1978, o Ministério da Educação propôs o “Projeto de reformulação de currículos para a educação especial” visando desenvolver novos métodos e técnicas de ensino baseadas no princípio de que não haveria limites absolutos para a aprendizagem dos indivíduos deficientes (GLAT, 1995).

¹⁶¹ De acordo com o documento (PARANÁ, 2002, p. 17), “O movimento em prol da escola inclusiva representa um avanço em relação ao paradigma anterior cujas práticas foram denominadas de integração. Embora as práticas centradas na integração visassem à participação social, a proposta inclusiva é mais abrangente: enquanto as ações em prol da integração estariam dirigidas apenas a alunos com deficiência, a proposta inclusiva refere-se a todos os alunos; enquanto os procedimentos para efetivação da integração estavam, predominantemente centrados nos alunos com deficiência, o paradigma da inclusão busca ressignificar a educação escolar; enquanto a passagem do aluno com deficiência para ambientes menos segregantes dependia do seu progresso, a proposta inclusiva opõe-se a quaisquer práticas excludentes, para o que o sistema educacional deve prover todos os recursos necessários para a acolhida sem assistencialismo ou filantropia”.

comuns; seria preciso convertê-las em *escolas regulares* capazes de acessibilizar o conhecimento oficial por intermédio da língua de sinais¹⁶². E para realizar esse trabalho a equipe teria que alterar os critérios de seleção e capacitação dos profissionais ou das profissionais que atuariam enquanto *agentes do processo inclusão*; formando, assim, um volumoso quadro de *profissionais bilíngues* especializado em certificar o *acesso ao conhecimento formal* por meio da interpretação em língua de sinais. Além desta especialidade também se pretendia recrutar certo número de docentes surdos ou surdas para assumirem as disciplinas de “Língua Brasileira de Sinais”. Como exposto no “Anexo II” do documento (PARANÁ, 2002, p. 43-44), “O objetivo maior é permitir que em todo município onde haja um aluno surdo seja ofertado a ele atendimento educacional de qualidade, que reconheça a sua diferença linguística e lhe possibilite a terminalidade acadêmica”. Para efetivar essa iniciativa, “há uma série de investimentos e ações a serem desencadeadas no intuito de assegurar as condições para realização de uma educação bilíngue, mesmo nas atuais condições adversas em que se encontram a maioria das escolas comuns”. Portanto, na educação de pessoas surdas, bem como nas demais áreas da educação especial, a “opção” pelo discurso da inclusão, em detrimento ao da integração, parece ter produzido muito mais do que uma mudança nas percepções. Tratou-se de uma tentativa de reconfigurar as identidades (profissionais) que, naquele momento, precisariam estar “mais próximas” da educação básica.

Quem me ajudou a compreender esse movimento institucional, que visou alcançar toda a educação especial em 2002, foi Sandra, uma das técnicas pedagógicas responsáveis pelo “Programa de Erradicação do Trabalho Infantil”. De agosto a outubro de 2009 nos reunimos em cinco ocasiões para compor uma “Comissão Interdepartamental de Enfrentamento à Violência Escolar”; nos intervalos das reuniões costumava lhe procurar para sanar minhas dúvidas sobre a “veracidade” ou “pertinência” das informações contidas no relatório. Com um

¹⁶² O reconhecimento oficial da “linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais – Libras” no Paraná se deu em 11 de março de 1998, através da Lei estadual nº 12.095 (PARANÁ, 1998). Uma iniciativa anterior, entretanto, já havia sido realizada pelo município de Foz do Iguaçu, por meio da Lei ordinária nº 2.055, de 19 de dezembro de 1996 (FOZ DO IGUAÇU, 1996). O reconhecimento nacional desta língua ocorreria em 24 de abril de 2002, pela Lei federal nº 10.436 (BRASIL, 2002) – regulamentada em 22 de dezembro de 2005, pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005).

desprendimento que só o funcionalismo público pode proporcionar, certa vez ela me disse que o desenvolvimento de uma proposta inclusiva para a educação especial nunca foi tão “sereno” e “planejado” quanto as narrativas institucionais dão a entender – *Na época eu estava na Área da Deficiência Intelectual e lembro que a discussão era bem complicada. Tinha muita resistência, tanto das escolas [especiais] como dos próprios técnicos aqui de dentro. (...) Mesmo as meninas da área da surdez, que fizeram uma movimentação grande no final da década de noventa, não defendiam abertamente a política de inclusão*¹⁶³. Para elas, acho que foi importante criticar a integração porque o Departamento era dominado pela ideia de deficiência, mas também não podiam sair prometendo a inclusão porque as pessoas que estavam na rede entendiam isso como o fim das escolas para surdos. (...) O fato é que vários documentos federais vieram e ficou cada vez mais difícil falar em integração. A sensação, ao menos para mim, foi a de que esse paradigma de serviços foi virando uma coisa do passado, uma palavra que não podíamos mais utilizar. Logo entendemos que precisaríamos nos atualizar. Sandra estava se referindo ao impacto que a homologação das “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”, em setembro de 2001, teve sobre o modo como o Departamento “costurava” o trabalho de seus funcionários e funcionárias. Elaborado pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (BRASIL, 2001a), este documento ambicionava subsidiar a reorganização dos sistemas de ensino oferecendo uma proposta pedagógica e administrativa para que os estados pudessem operacionalizar os objetivos estabelecidos pelo “Plano Nacional de Educação”, publicado no mesmo ano (BRASIL, 2001b). Entretanto, além de reiterar a urgência em reestruturar a educação especial como uma *modalidade escolar* que deveria ser sistematicamente ofertada por todos os níveis de ensino, as Diretrizes apresentaram também algumas novidades. Por um lado, proporcionando uma solução para a “abrangência excessiva” da categoria *necessidades educacionais especiais*, uma vez que ela aludia à incorporação de toda e qualquer *diversidade humana* a esta modalidade¹⁶⁴. Por outro,

¹⁶³ Sandra falava das técnicas pedagógicas que ativaram a política de bilinguismo na educação de pessoas surdas durante a década de 1990. Abordarei em detalhes esse processo no próximo capítulo.

¹⁶⁴ Segundo o documento (BRASIL, 2001a, p. 39), esta categoria deveria representar primordialmente os estudantes que demonstrassem: “Dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultam o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em

procurando desfazer a aparente ambivalência entre *integração escolar* e *educação inclusiva* que reinava no emaranhado legislativo da época. Tais perspectivas federais seriam incorporadas ao relatório publicado pelo Departamento em 2002; confirmando, como sugeria minha colega, a “capacidade” das equipes em assumir, no âmbito regional, as recentes atribuições que a educação especial começava a adquirir na entrada do século XXI¹⁶⁵.

Deu-se assim, sob o amparo desta emergente gramática inclusiva, a substituição da “deficiência auditiva” pela “surdez”, instituindo uma nova nomenclatura à área responsável pela educação de pessoas surdas no Paraná. Tal modificação organizacional não apenas conferiu maior credibilidade às ações que já vinham sendo desempenhadas pela equipe desde meados da década de 1990, como também reformou o próprio espaço discursivo no qual Carmen, Júlia, Gabriela e Camila deveriam praticá-las a partir de 2003. Seguida de certa agitação que costuma anteceder a adaptação dos “móveis” antigos à “casa” nova, esta equipe foi reacomodada na “Sala 23” do piso térreo, juntamente com a Área da Deficiência Visual. Tratava-se de uma ressignificação promissora para quem despontava na “linha de frente” da despatologização da educação especial com a proposta do bilinguismo – afinal, a preferência pela

dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências”.

¹⁶⁵ Embora o termo inclusão e suas expressões derivadas tenham penetrado no vocabulário pedagógico e legislativo da década de 1990, o que se pode verificar ainda no Plano Nacional de Educação de 2001 (BRASIL, 2001b) é a associação entre as perspectivas da integração e da inclusão. Neste documento (UNESCO, 2001, p. 126), por exemplo, “propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração”. Por outro lado, nas “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (BRASIL, 2001a, p. 40), “representando um avanço em relação ao movimento de integração escolar, que pressupunha o ajustamento da pessoa com deficiência para sua participação no processo educativo desenvolvido nas escolas comuns, (...) o conceito de escola inclusiva implica uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico – no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na postura dos educandos – ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. (...) A inclusão, portanto, não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica”.

“surdez” representou uma inovação institucional ao romper oficialmente com a noção de deficiência (intelectual, física, visual, múltipla) que permanecia dominando a modalidade. Todavia, ao invés do destaque esperado, o que se sucedeu no curso daquele ano parece ter desgastado a equipe, que começou a ver seu trabalho “desacelerar”. Muito disso se atribuiu à saída de Gabriela e Camila da Secretaria. As duas deixaram a equipe por motivos diferentes, entretanto ambas saíram incomodadas – Gabriela se aposentou logo depois de um desentendimento com a chefia que assumiu o Departamento; um ano mais tarde, em 2004, Camila não teve seu vínculo renovado e se sentiu desvalorizada pelas colegas. Para os seus lugares vieram três pessoas: Adélia, formada em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná e professora concursada da rede estadual de ensino; Antunes, que havia acabado de se formar em Teologia pela Faculdade Teológica Batista do Paraná; e Madalena, que estava iniciando sua graduação em Pedagogia pela Faculdade Internacional de Curitiba. O período de adaptação, no entanto, parece ter sido mais vagaroso do que o previsto. Adélia, nem tanto pelo cotidiano estatal, ao qual já estava habituada depois de integrar o então Departamento de Ensino Médio, mas principalmente pela área sobre a qual pouco sabia quando entrou. Antunes e Madalena já militavam junto à regional paranaense da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos e transitavam com mais facilidade pelo tema da surdez, só que não dominavam o português escrito e isso gerou uma série de desconfortos iniciais diante da rotina burocratizada do escritório – entre eles a necessidade de traduzir para a língua de sinais todos os encaminhamentos planejados pelo Departamento. Desse modo, pode-se dizer que Carmen e Júlia estiveram sobrecarregadas no começo daquela gestão. Não bastasse a organização dos cursos e eventos previstos, ainda havia um elemento adicional; a Área da Surdez, bem como qualquer outra área da educação especial, não poderia mais se colocar “fora” da educação básica e dos procedimentos instituídos para a inclusão dos segmentos educacionais “desfavorecidos” na rede comum de ensino. Percebi isso após pedir a Carmen que descrevesse as mudanças ocorridas naquela época – *Foi uma transição bem turbulenta para todos. Não só pelo pessoal que entrou na equipe depois que a Gabriela e a Camila saíram, mas principalmente porque ninguém sabia ao certo o que fazer com aquela política de inclusão que estava sendo imposta pelo MEC [Ministério da Educação]. Nem nós das equipes, nem a chefia.* Segundo ela, isso não queria dizer que as equipes ignorassem ou não compreendessem as mudanças no cenário político, jurídico e pedagógico da modalidade, mas que não se sabia ao certo quais seriam

os efeitos daquelas alterações – *Cada área tinha a sua história, a sua especificidade, e não estávamos acostumados a pensar as ações de forma tão integrada. Nós, por exemplo, encarávamos a surdez como se não houvesse deficiência física, ou intelectual, ou visual. Assim, não precisávamos explicitar as nossas diferenças em relação às outras áreas da educação especial, nem mesmo nos colocar como mais um dos grupos excluídos da educação regular. Quando tivemos que começar a fazer isso, de certa forma, foi como se tivéssemos que recriar o nosso trabalho. Foi aí que começamos a sentir o que significava efetivamente aquela proposta de inclusão.* E a reação de todas as equipes não tardou a chegar.

Ainda que os comentários de Carmen representassem apenas uma versão particular, em tese distinta da percepção de outras pessoas que também vivenciaram o mesmo período, era notável a “continuidade” de seu ponto de vista com a interpretação oferecida, em 2006, pelas “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para Construção de Currículos Inclusivos” (PARANÁ, 2006)¹⁶⁶. Neste texto – que ela mesma ajudou a redigir ao final do primeiro mandato de Roberto Requião no governo do estado – um investimento de vinte páginas fora dedicado ao “Histórico da Educação Especial”. Sem poupar críticas, tal revisão do processo de institucionalização da educação especial no Paraná empreendeu um diálogo “ácido” com o relatório divulgado em 2002. Aquelas ações realizadas pela gestão anterior teriam produzido um *efeito político devastador* na Secretaria, na opinião dos trinta e um técnicos e técnicas pedagógicas que assinaram a nova redação – o interessante era que trezes desses funcionários e funcionárias também haviam figurado no documento precedente. Conforme relataram (PARANÁ, 2006, p. 30-33), “por um longo período o Departamento de Educação Especial foi alvo de descontentamento da comunidade escolar, manifestado em diversas passeatas, votos de repúdio e ataques da mídia em relação ao não-cumprimento dos compromissos sinalizados”. Tamanha resistência à educação inclusiva poderia ser explicada, segundo o texto, pela *forte*

¹⁶⁶ Esse documento fez parte de uma política empreendida, desde 2003, por todos os departamentos e coordenações da Secretaria na definição das “Diretrizes Curriculares da Educação Básica” (PARANÁ, 2008) para cada disciplina ou modalidade de ensino ofertada. Nas palavras da então Superintendente da Educação, que abrem a coleção (PARANÁ, 2006, p. 07): “Tratar de uma distinção dos níveis e modalidades de ensino foi um desafio estimulador para a reflexão e compreensão da educação básica no seu todo, proporcionando o aprofundamento das especificidades nesse conjunto”.

tendência assistencialista que predominara no cenário regional desde as “pioneiras” iniciativas estatais em prestar atendimento educacional especializado¹⁶⁷. Uma tendência muitas vezes atribuída à existência de uma “cômoda” rede de *escolas conveniadas* – disseminada no país sobretudo a partir das décadas de 1950 e 1960 – que historicamente prestaram serviços de assistência social, clínica e educacional aos quais o Estado nunca esteve preparado¹⁶⁸; reforçada, nos anos de 1970 e 1980, pela manutenção de uma organização diferenciada e paralela (relativamente segregada) que paradoxalmente as políticas de integração escolar mantiveram, perpetuando a ideia de que a educação especial deveria ser compreendida como uma (sub)especialidade da educação comum¹⁶⁹. Contudo, também seria o resultado do que diziam ser um discurso meramente *retórico e neoliberal* sobre a *inserção física* desta

¹⁶⁷ No Paraná, datam da década de 1950 as primeiras ações governamentais voltadas para o que seria denominado como a área da “educação especial”. Inicialmente em 1958, com instalação de uma “clínica psicológica” e a criação de uma “classe especial” na Escola Estadual Guaíra; alguns anos depois, em 1963, com a fundação de sete escolas especiais em Curitiba e Londrina e a implementação do Serviço de Educação de Excepcionais para geri-las. Representando, assim, “uma vanguarda nacional” no atendimento especializado da época, conforme afirmam alguns dos trabalhos acadêmicos que se dedicaram ao tema (ALMEIDA, 1998; FURQUIM, 1990).

¹⁶⁸ Conforme relata Gilberta de Martino Jannuzzi (2004, p. 34-87), o atendimento das pessoas com deficiência no Brasil começou a ser realizado “fora” das instituições públicas especializadas a partir da segunda metade da década de 1930 com a formação de algumas de associações civis e religiosas que prestavam serviços de assistência social, médica e educacional. Esse trabalho privado, no entanto, ampliou-se e adquiriu notoriedade após 1954 – quando começaram a ser formadas as primeiras Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). No Paraná, a fundação da primeira APAE data de 1962; atualmente estima-se que 65% dos alunos e alunas atendidos pela educação especial frequentam essa rede conveniada (PARANÁ, 2006, p. 32).

¹⁶⁹ Ao menos esse parece ter sido o caminho percorrido no Paraná desde 1971, quando o antigo Serviço de Educação de Excepcionais foi extinto para que o Departamento de Educação Especial tomasse o seu lugar com uma concepção difusa e setorializada de “deficiências” (na época classificadas como: auditiva, física não-sensorial, mental, visual e altas habilidades), iniciando um processo disjuntivo de fabricações de alteridades e metodologias de ensino que (em tese) deveriam contribuir para a futura integração da “pessoa portadora de deficiência” no sistema comum de ensino. Uma análise consistente sobre as transições políticas e legislativas que ocorreram no período foi realizada por Marcos José da Silveira Mazzotta (1996).

população na escola pública que “ganhava força na imprensa e nos documentos oficiais e reforçava no imaginário social a crença equivocada de que esse processo se daria por decreto, exterminando-se classes e escolas especiais da noite para o dia e, junto com elas, a educação especial”. Desse modo, a conclusão foi taxativa: “o resultado daqueles dois anos [2000 a 2002] acarretou, de fato, retrocesso em relação a alguns aspectos conceituais e atitudinais, porque se reforçou a exclusão do alunado da Educação Especial no sistema regular de ensino”.

Diante desse cenário, o trabalho realizado a partir de 2003 foi descrito como uma *retomada da função social* da Secretaria. Parcial ou não, a afirmação passava a sensação de que o “essencial” à gestão educacional no estado, aquilo que um dia fora seu horizonte, havia se “perdido” na condução dos anos precedentes; e para recolocar o Departamento nos “trilhos”, *ações estruturais* tiveram que ser desenvolvidas. Seriam elas, segundo o documento, as medidas responsáveis pela mudança nos sentidos do atendimento especializado, preenchendo as *muitas lacunas* deixadas pela *pouca efetividade* que o Estado demonstrara até então – entre tais ações, destaque maior ficou por conta da criação do *primeiro Concurso Público da história do Paraná* para a educação especial e, com ele, a expansão da oferta regional dessa modalidade em instituições públicas¹⁷⁰. A interpretação oferecida pelos

¹⁷⁰ Como informado pelo documento (PARANÁ, 2006, p. 34), “a ação mais contundente em relação à mudança na perspectiva do trato das políticas inclusivas foi o primeiro Concurso Público para a Educação Especial da história do Paraná, com a nomeação de 4.555 professores especializados ao Quadro Próprio do Magistério. Ao longo dos últimos trinta anos, a grande maioria dos professores que atuavam nas instituições especializadas foi contratada mediante repasse de recursos financeiros, por Convênio de Cooperação Técnica e Financiamento entre a Secretaria e as entidades filantrópicas, a fim de cumprir o preceito constitucional que obriga a oferta gratuita de Educação Especializada aos alunos que dela necessitem. O Concurso Público possibilitou que o quadro profissional das instituições se tornasse mais estável pela substituição, gradual, do repasse financeiro pela cessão de professores concursados às escolas especiais. (...) Muitos professores ocuparam vagas destinadas aos apoios e serviços especializados do ensino regular, sob um suporte técnico pedagógico mais efetivo à inclusão. Este fato contribuiu para a expansão da Educação Especial no Estado, em pouco mais de três anos (2003-2006) com oferta de atendimento especializado, na rede pública, aos 399 municípios. (...) Com a clara mudança no atendimento especializado, sinalizado pelo aumento de matrículas na rede pública, foi preciso reorganizar a rede de apoio e serviços especializados. Enquanto os da rede conveniada não ultrapassaram 6,8% de expansão, nos

autores e autoras das diretrizes estaduais de 2006, no entanto, não gastou mais do que duas páginas para analisar esses feitos recentes. A atenção repousou efetivamente sobre a tentativa de opor a “nova” proposta de inclusão à proposta veiculada quatro anos antes. Para isso, uma rigorosa revisão conceitual – de dezesseis páginas – foi apresentada com o intuito de esclarecer qualquer “confusão” produzida pelas diferentes formas de compreender e implementar a educação inclusiva que estavam em disputa. A ideia era explicitar a convivência conflituosa de pelo menos duas concepções que deveriam ser *superadas*: a *inclusão condicional*, apostando na necessidade de preparar o sistema de ensino e os próprios sujeitos da exclusão antes de incluí-los na escola comum; e a *inclusão total* ou *radical*, defendendo a migração imediata de todo e qualquer aluno ou aluna para a rede regular de ensino. Ambas as perspectivas delineavam faces antagônicas de um mesmo intento administrativo – a saber, o de redefinir os significados de uma escola para todas as pessoas. Contudo, como frisava o documento, careceriam do componente ético (e administrativo) imprescindível para conjugar a educação regular com a especial, interligando o conhecimento disciplinar da educação básica com as práticas metodológicas diferenciadas desenvolvidas em cada uma das áreas da educação especial¹⁷¹. Nesse momento, o nome de Carmen, que acabara de concluir sua tese de doutorado e já havia publicado diversas obras acerca da temática, começou a ser intensivamente citado, ao lado de outros e outras especialistas, para sustentar a redação. Assim, o texto fundava (oficialmente) a noção de “inclusão responsável” (PARANÁ, 2006, p. 40); alçando-a à condição de *terceira posição* capaz de valorizar a *experiência acumulada* por profissionais de outras áreas, ao mesmo tempo em que respeitaria as *conquistas já consolidadas* pelas pessoas com necessidades educacionais especiais – “é mais que a presença física, é mais que acessibilidade arquitetônica, é mais que matricular alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, é mais que um movimento

últimos três anos, os apoios pedagógicos especializados, representados pela autorização de funcionamento de salas de recursos, a contratação de intérpretes de Libras e professores de apoio permanente, entre outros, cresceu 118,2%”.

¹⁷¹ De acordo com Carmen Fernandes (apud PARANÁ, 2006, p. 40), “Se os professores especialistas dominam estratégias metodológicas específicas que beneficiam os alunos especiais, desconhecem, muitas vezes, princípios teórico-metodológicos subjacentes às diferentes áreas do conhecimento, já que seu fazer pedagógico esteve, por anos, relacionado a práticas de reabilitação. Ou seja, profissionais de ambos os contextos de ensino possuem experiências acumuladas em suas áreas de atuação que devem ser mutuamente valorizadas (FERNANDES, 2006a)”.

da Educação Especial, pois se impõe como movimento responsável que não pode abrir mão de uma rede de ajuda e apoio aos educadores, alunos e familiares”.

A criação regional de uma “terceira via” para o problema da educação inclusiva pode não ter circulado tanto quanto pretendiam as pessoas envolvidas na discussão; afinal, enquanto realizei esta pesquisa, praticamente todas as demandas que surgiram com tal rótulo permaneceram concentradas no domínio restrito da educação especial, sem suscitar maior interesse por parte de outros departamentos ou coordenações. Mesmo assim, esse empreendimento parece ter proporcionado uma saída estratégica para que o Departamento ressignificasse seu discurso diante da determinação institucional de formular *diretrizes curriculares para toda a educação pública* no estado. Tratava-se da possibilidade de impor (indiretamente) aos currículos escolares, até então definidos quase que exclusivamente pela “esmagadora” presença das doze disciplinas do ensino médio e fundamental, um lugar para as necessidades educacionais especiais; exigindo também que os conteúdos regulares respeitassem as práticas pedagógicas diferenciadas que os profissionais ou as profissionais da educação especial teriam a oferecer. Desse modo, a noção de “inclusão responsável” abriu espaço para as equipes lançarem a proposta de *flexibilização curricular*. Algo que nada teria que ver com os “currículos adaptados” que inúmeras instituições especializadas outrora desenvolveram para direcionar seu ensino às particularidades históricas de cada categoria que integrava o grupo das “deficiências” – hierarquizando também os conteúdos transmitidos e as formações pretendidas. Neste caso, ao contrário, flexibilidade significaria adesão ao *currículo único* proposto pela Secretaria com modificações apenas no fazer pedagógico, *removendo as barreiras que impedem a aprendizagem*¹⁷². E para realizar tais modificações não seria preciso esvaziar as salas de aula das classes e escolas especiais, como dava a entender a Secretaria de Educação Especial

¹⁷² Para tais diretrizes (PARANÁ, 2006, p. 51), “Esclarece Fernandes (2006b) que nesse currículo prevalece a ideia de que a flexibilização ou adaptação curricular sejam prerrogativas para celebrar as diferenças em sala de aula, contrariando a prática tradicional de que todos os alunos aprendem da mesma forma, com as mesmas estratégias metodológicas, com os mesmos materiais e no mesmo tempo/faixa etária. Ou seja, precisa-se abolir a ideia de um currículo adaptado para aqueles alunos que se diferenciam do grupo dito homogêneo que, supostamente, constitui as salas de aula”.

do Ministério da Educação¹⁷³. Bastaria que a rede escolar (pública e conveniada) se unificasse em torno de um mesmo princípio e utilizasse, quando necessário, os *serviços e apoios especializados* para possibilitar o acesso e a complementação desse currículo comum¹⁷⁴. Independentemente das intenções pedagógicas em questão, essa “manobra conceitual” repercutiu na campanha eleitoral daquele ano, estabelecendo-se como uma posição política que separaria aquilo que seria realizado no Paraná do que iria ocorrer nacionalmente – o que figurou, inclusive, no “Plano de Governo” para a reeleição de Roberto Requião¹⁷⁵.

¹⁷³ Em entrevista concedida à revista “Inclusão” (MEC/SESP, 2005, p. 06), a então Secretária de Educação Especial declarou que a política para a educação especial deveria ser definida “como proposta pedagógica que assegura recursos, serviços especializados e atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, provocando mudanças nos sistemas educacionais e possibilitando que cada vez mais que os alunos estejam incluídos no ensino regular”. Um exemplo dessa iniciativa estaria “nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil MEC/2004, orientando que ‘a educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado, mediante a avaliação e interação com a família e a comunidade’”.

¹⁷⁴ Conforme o documento (PARANÁ, 2006, p. 52), “Fernandes (2006a) argumenta que a segregação não pode ser discutida como dado essencializado, mas como fruto de uma construção social e histórica da deficiência. (...) Tanto as escolas especiais quanto as escolas comuns podem ser espaços segregados se, em seu interior, não forem discutidas e problematizadas as concepções de sujeito e aprendizagem colocadas em prática. Portanto, a SEED/DEE, em sua política educacional, apesar de tendências contrárias a esse posicionamento no contexto nacional, optou pela permanência das classes especiais e instituições especializadas em sua rede de apoio, entendendo que algumas crianças, jovens e adultos com graves comprometimentos e problemas no desenvolvimento não apresentarão as mesmas condições de aprendizagem acadêmica formal dos demais alunos, necessitando de propostas curriculares alternativas em natureza e finalidade àquelas desenvolvidas para a escola comum”.

¹⁷⁵ Entre as duas coligações (“Paraná de Verdade e Paraná Forte”) que participaram com maior destaque da campanha eleitoral para o governo do estado em 2006, disputando inclusive o segundo turno da eleição, a única que deu alguma atenção para a educação especial foi a de Roberto Requião. Ele reproduziu em seu “Plano de Governo” aquilo que vinha sendo realizado pelo Departamento, dando destaque à necessidade de “ampliação do atendimento da educação especial no ensino regular, dentro dos princípios da inclusão responsável, com a implantação do sistema de avaliação e acompanhamento pedagógico dos alunos, inclusive com a garantia de terminalidade específica”. A informação está disponível no site:

De fato, para quem vivenciou aquela “corrida eleitoral” de 2006 enquanto funcionário ou funcionária do Departamento, a construção de uma identidade local para a profissionalização da modalidade representava um empreendimento “prodigioso”; talvez sua “melhor” justificativa para defender a manutenção do trabalho que fora realizado naquele mandato. Nada disso, entretanto, surgiu espontaneamente nos bastidores da burocracia pública, como que por um “golpe de sorte”. Ao que tudo indica, tratou-se de um projeto conscientemente planejado, que teve início ainda em 2004, quando Angelina Carmela Romão Mattar Matiskei assumiu o então Departamento de Educação Especial. Suas palavras, publicadas em junho desse ano (2004, pp. 187-200), eram evidentes para as pessoas que atuavam na modalidade: “o compromisso está direcionado ao respeito às diferenças individuais dos alunos com necessidades educacionais especiais e prevê a continuidade da oferta de apoios e serviços especializados, tanto em contexto inclusivo, preferencialmente, quanto em ‘lócus’ específico (classes e escolas especiais)”. Inclusão sim, mas sem “abrir mão” das escolas conveniadas. Tal mensagem circulou pelo sistema de ensino paranaense, antecipando o que seria percebido como uma “especificidade estadual”, cuja uniformidade das políticas federais não pôde oferecer. Para Angelina, ainda que estivéssemos “imersos no discurso oficial e hegemônico da inclusão”, seria necessário debater “os riscos da destruição das diferenças no contexto escolar”. Isso porque o levantamento do número de matrículas à época era taxativo: entre os quase sessenta mil estudantes da educação especial, cerca de trinta e oito mil estavam sendo atendidos ou atendidas pela rede conveniada¹⁷⁶. Dito e feito. Sob a alcunha

<http://www.fiepr.org.br/redeempresarial/uploadAddress/planodegoverno_requi_ao.pdf>. Acessado em: 20/06/2012.

¹⁷⁶ De acordo com as informações oferecidas pela então chefe do Departamento de Educação Especial (MATISKEI, 2004, pp. 195-196), “Em recente levantamento de dados sobre a cobertura da Educação Especial no Paraná, referente ao ano de 2003, observa-se que, dos 399 municípios do Estado do Paraná, 367 ofertam algum tipo de atendimento educacional especializado, o que se traduz no percentual significativo de 92% de cobertura. Dos 58.730 alunos beneficiados, 38.190 são atendidos pela rede conveniada (escolas especiais) e 20.540 pela rede regular de ensino com apoios pedagógicos especializados”. Na área da surdez, estes dados apresentados pela autora indicavam a existência de cinco escolas públicas (três municipais e duas estaduais) e quatorze conveniadas para atender o número de 2.526 estudantes. Além das escolas especiais, a rede regular – através de salas de recursos, centros de atendimento especializados, classes especiais, escolas regulares com

de uma “inclusão responsável”, a administração pública da educação paranaense criou o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional¹⁷⁷; acomodando as demandas regionais pela conservação dos espaços diferenciados (especiais) de aprendizagem a uma parcela da população que reivindicava atenção individualizada e adaptações curriculares significativas. Distanciando-se, assim, da posição dominante da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação, que enxergava a estrutura escolar da educação especial como parte de um “atendimento educacional especializado”, meramente “complementar” ou “suplementar” ao ensino regular¹⁷⁸.

intérpretes ou docentes de apoio – também registrava a matrícula de outros 1.484 estudantes.

¹⁷⁷ Como mencionei anteriormente, a transformação do antigo Departamento de Educação Especial, fundado no Paraná ainda em 1973, em um Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional, ocorreu apenas em 2006. Nesse ano foi instituído um lugar discursivo específico para se praticar a educação inclusiva, diferenciando-o dos projetos educacionais vinculados ao Departamento da Diversidade. Nesse processo, novas demandas passaram a conviver com as tradicionais áreas de atendimento – tais como os programas “Educação nas Unidades Socioeducativas”, “Erradicação do Trabalho Infantil”, “Educação Profissional”, “Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar”, “Benefício de Prestação Continuada na Escola” ou mesmo a representação em programa como “Bolsa Família” ou junto ao “Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência” e ao “Conselho Estadual dos Direitos do Idoso”.

¹⁷⁸ Nos anos seguintes, essa posição da Secretaria de Educação Especial foi ficando cada vez mais “nítida”. Com o lançamento do “Plano de Desenvolvimento da Educação” (BRASIL, 2001b), regulamentado pelos Decretos nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), e nº 6.253, 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007), o Ministério da Educação instituiu sua “nova” política de financiamento para educação inclusiva através de duplo cômputo na matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais. A partir desse momento, alunos e alunas das escolas ou classes especiais deveriam ser inscritos simultaneamente na educação regular (que lhes garantiria a certificação escolar) e na recém criada “rede de apoio” da educação especial (que ofereceria um atendimento educacional especializado). Logo depois – por meio do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), do Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009 (BRASIL, 2009), e da Resolução CNE/CEB nº 04 e 07 de 2010 (BRASIL, 2010a e 2010b) – seriam estabelecidas e regulamentadas as formas desse atendimento especializado e a própria posição das escolas especiais no interior do sistema regular de ensino; ou seja, como espaços complementares ou suplementares à formação.

Diante desse cenário político que se formou a partir da segunda metade de 2004, a estratégia adotada pelo Departamento favoreceu a ressignificação da categoria “sujeito surdo” no interior da rede estadual de ensino. Pessoas que não seriam mais percebidas pela burocracia estatal simplesmente a partir de suas experiências “desfavorecidas”, mas também por meio da participação em uma comunidade imaginada como o símbolo máximo de sua identidade cultural. Com esse intuito, ao menos, entre os anos de 2005 e 2008 foram organizadas quatro edições do “Seminário Paranaense de Surdos”, no município de Faxinal do Céu – tal evento reunia anualmente setecentos participantes do emergente grupo de profissionais e estudantes que havia se formado em torno dos espaços criados pela Secretaria, com a parceria de algumas escolas e organizações sociais. Ainda que cada seminário enfocasse temáticas específicas, existia um objetivo comum que os atravessava: *difundir o estatuto linguístico da língua de sinais e apresentar a comunidade surda como sua legítima usuária*. Tratou-se, portanto, de um movimento institucional que contribuiria para produzir o *locus* específico (e visível) por meio do qual a surdez poderia adquirir substância e ser reconhecida enquanto uma experiência coletiva passível de inclusão educacional – e não mais como corpos individuais excluídos pela deficiência auditiva que portariam. Desse modo, os investimentos da área na organização destes seminários acabaram ajudando a configurar a própria “comunidade surda” de que versavam suas palestras e oficinas. Uma noção acadêmico-científica que foi elaborada nas universidades brasileiras a partir do momento em que diversos pesquisadores e pesquisadoras identificados com o nascente campo dos *estudos surdos* passaram a afirmar a concepção de surdez e a pertinência (linguística) da língua de sinais¹⁷⁹. Essa movimentação intelectual, que ocorreu durante a década de 1990, ganhou força entre os movimentos sociais e redes de escolas para pessoas surdas, contribuindo decisivamente para a normatização jurídica da “comunidade surda” na Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002)¹⁸⁰.

¹⁷⁹ Carlos Skliar (1998a, p. 29) ajudou a formular os “estudos surdos” como “um território de investigação educativa e de proposições políticas que, por meio de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e sobre os surdos”.

¹⁸⁰ De acordo com o Parágrafo único do Artigo 1º da Lei nº 10436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), “Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema

O efeito gerado pela assimilação dos *estudos surdos* nos posicionamentos da equipe – ou das versões que dominaram este campo acadêmico-científico durante a virada para o século XXI¹⁸¹ – colaborou para o estabelecimento de uma narrativa pedagógica sobre o tipo (idealizado) de sujeito que poderia integrar a Área da Surdez. Tal (id)entidade, compreendida pela categoria de “pessoa surda”, não apenas deflagrou no interior de seu próprio discurso os interesses e objetivos do que se convencionou denominar de “povo surdo”, mas também constituiu (e empoderou) o “sujeito coletivo” em nome de quem a representação política seria almejada¹⁸². Um feito organizacional “fabuloso”, sobretudo

linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil”. Essa definição acompanhava a “Declaração Universal dos Direitos Linguísticos” (UNESCO, 1996) em seu Artigo 7º: “Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva (...) cada língua é uma realidade constituída coletivamente e é no seio de uma comunidade que ela está disponível para o uso individual como instrumento de coesão, identificação, comunicação e expressão criadora”.

¹⁸¹ Refiro-me, particularmente, ao impacto que a produção teórica de intelectuais surdos norte-americanos como Harlan Lane (1984) e William Stoke (1960) teve sobre as obras de Carlos Skliar (1998, 2000) e Ronice Quadros (1997) – referências centrais na área durante as duas últimas décadas no Brasil.

¹⁸² Politicamente articuladas, as noções de “povo surdo” e “comunidade surda” figuraram em uma parcela significativa da contemporânea produção literária e acadêmica sobre a surdez para designar certa coletividade política e culturalmente constituída em torno da língua de sinais. Um exemplo envolvente dessa articulação pode ser encontrado no romance da escritora surda Emmanuelle Laborit (1994, p. 75): “O ‘povo’ surdo é alegre. Talvez porque tenha havido muito sofrimento em sua infância. Eles têm prazer em se comunicar e se alegram sempre. Em um pátio de recreação ou em um restaurante, um grupo de surdos que falam é algo incrivelmente vivo. Falamos, falamos, exprimimo-nos às vezes durante horas. Como se tivéssemos uma sede inesgotável de dizer as coisas, das mais superficiais às mais sérias. Os surdos teriam me chamado de ‘Flor que chora’, caso eu não tivesse tido acesso à sua comunidade linguística. A partir dos sete anos tornei-me falante e luminosa. A língua de sinais era minha luz, meu sol, não pararia mais de me exprimir, aquilo saía, saía, como uma grande abertura em direção à luz. Não conseguia mais parar de falar com as pessoas. Tornei-me ‘O sol que vem do coração’. Era um belo sinal”. Recentemente, a pesquisadora surda Karin Strobel (2008, p. 34) ofereceu uma definição, digamos, acadêmica para a questão: “O povo surdo são sujeitos que compartilham costumes, histórias e tradições comuns e pertencentes às mesmas peculiaridades culturais, ou seja, constroem sua concepção de mundo através do artefato cultural visual; isto é, usuários defensores do que se diz ser povo surdo, seriam os sujeitos surdos que podem

quando se considera a condição historicamente difusa dessa população – muitas vezes subalternizada ou simplesmente invisível no seio dos sistemas educacionais contemporâneos. Nesse sentido, a definição das pessoas surdas como usuárias da língua de sinais parece ter atendido a uma dupla função na gestão inclusiva das “necessidades educacionais especiais”: por um lado, como perspectiva operacional, permitindo que a Secretaria estendesse visibilidade e cidadania a esses “novos segmentos” da educação; por outro, enquanto normatividade discursiva, regulamentando o que deveria (ou não) ser assumido como a experiência ou a subjetividade surda. Nos domínios dessa política, no entanto, a promessa de reconhecimento e o horizonte da emancipação somente seriam ativados se as qualificações do “ser uma pessoa surda” fossem respeitadas; confirmando, nesse processo, as identidades surdas genericamente descritas e unificadas em torno da resistência comum à forma supostamente singular, discernível ou hegemônica de opressão exercida pela sociedade ouvinte. Paradoxalmente, para assegurar essa integridade (ontológica) do “sujeito surdo”, em oposição ao domínio audiocêntrico, outros modos de exclusão foram empreendidos. Deficientes auditivos, surdocegos, filhos ou filhas de pais surdos, pessoas que “não são surdas”, ou que “ainda não são surdas”, ou que simplesmente se recusam a obter sua instrução através da língua de sinais – todas essas experiências ou subjetividades precisaram se deslocar do espaço “normal” de agenciamento da surdez para outros espaços de enunciação¹⁸³. Se esta leitura realmente se aplica ao período investigado (e penso que sim), então, o estatuto científico da língua de sinais e a constituição jurídica da categoria “sujeito surdo” como a única representação legítima da educação de pessoas surdas significaria, em si mesma, o discurso e o efeito de uma política representacional identificada com a gramática da educação inclusiva.

não habitar o mesmo local, mas que estão ligados por um código de formação visual independentemente do nível linguístico”.

¹⁸³ Penso que seria, no mínimo, presunçoso seguir listando grupos subalternizados – como se assim fosse possível apresentá-los enquanto “Outros” da surdez e, ilusoriamente, “falar deles” ou “falar por eles”. Isso porque os domínios desta forma de representação tendem a fixar *a priori* os critérios para que a subjetivação possa se efetivar. Portanto, restrinjo-me aos casos que presenciei e distribuí no curso destas páginas – ora para demonstrar alguns dos procedimentos e mecanismos que fizeram da surdez a manifestação de uma alteridade, ao mesmo tempo, excluída e incluída pelo processo educacional no Paraná; ora para explicitar certos problemas e controvérsias que envolveram a formulação dessa categoria social enquanto uma ação política de Estado; mas sem a pretensão de “explicá-los”.

Segundo Adélia, que nesse período já parecia se sentir bem mais “confortável” na área: *Quando começamos a problematizar teoricamente o conceito de inclusão, fomos nos dando conta de que ele apontava para um processo de despatologização da educação especial; e isso era vantajoso para a gente, pois permitia que trabalhássemos com a ideia de que o aluno surdo, além de usuário da língua de sinais, seria dotado de uma cultura e uma identidade específica.* Esse ideal – almejado por Júlia, Carmen, Gabriela e Camila durante a década de 1990 – revelava-se agora, enfim, uma perspectiva viável de trabalho para a equipe. Como sinalizou Madalena em uma de nossas conversas, *o que eu passei a fazer [em 2005] foi tentar mostrar que, assim como o termo deficiência foi substituído pelo de necessidades educacionais especiais, a ideia de deficiência auditiva precisava ser substituída pelo conceito de surdez – era uma forma, digamos, bem pedagógica de mostrar uma diferença que era linguística, cultural e política.* Diferença versus deficiência. Tal “fórmula” deslocava a surdez da própria educação especial, permitindo declarações como as de Antunes, que enxergava na perspectiva da “inclusão responsável” a possibilidade de defender, sem receios, a *melhoria das escolas bilíngues e não o seu fim.* Desse modo, a tática empreendida por esse corpo técnico pedagógico caminhou na direção de desvincular o substantivo “deficiência” (auditiva) da noção de inclusão da diversidade (linguística, cultural e política) que a surdez representava, garantindo também a “sobrevivência” das escolas para pessoas surdas no Paraná – locais que não seriam mais percebidos como “especiais” e sim como “regulares”, na medida em que abrigariam um público diferenciado¹⁸⁴. Carmen Fernandes, inclusive, chegou a dizer que *foi uma vitória simbólica para a área, porque enquanto as outras equipes tinham um passado fortemente vinculado à tradição clínica e assistencialista da educação especial, nós podíamos alçar outros voos.* Segundo ela, *tínhamos que demonstrar como o sujeito surdo não podia mais ser considerado como uma pessoa com deficiência, que a sua suposta deficiência era um produto da própria estrutura social que a produziu dentro da educação especial e não uma desvantagem física*

¹⁸⁴ Além da oferta da educação básica em escolas regulares com apoio especializado de tradutores ou tradutoras e intérpretes e a complementação da escolarização em sete centros de atendimento especializados na área da surdez, a Secretaria manteve onze escolas para pessoas surdas durante toda a primeira década do século XXI. Nestas escolas, espalhadas por dez cidades do estado, o ensino foi organizado majoritariamente em língua de sinais; apenas duas teriam sua proposta pedagógica pautada pela perspectiva oralista, enfocando a reabilitação e o treinamento de fala.

que dificultaria o aprendizado. Portanto, durante algum tempo, a Área da Surdez pôde se destacar (ou desprender) das outras áreas, colocando-se como a principal emissária do processo de “inclusão responsável” oferecido pelo Departamento¹⁸⁵.

Surdez, inclusão e diversidade. A aproximação desses termos de fato parece ter sido uma das principais realizações políticas da área entre os anos de 2003 e 2008, sobretudo na passagem do primeiro para o segundo mandato de Roberto Requião no estado. Por meio dela, a educação de pessoas surdas conseguiu (re)construir sua imagem “dentro” e “fora” da educação especial, atribuindo tonalidades particulares à implementação das disposições estabelecidas pelo Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005)¹⁸⁶. Isso porque, ao lado dos programas de formação continuada para os profissionais ou as profissionais desta rede de ensino, um investimento considerável também foi destinado à difusão e valorização da língua de sinais, bem como à organização e fortalecimento dos movimentos em prol das pessoas surdas – o que apenas foi possível por meio das parcerias articuladas com a sede regional da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo no Paraná, uma entidade que passou a ser considerada como a representação desejável dos interesses e objetivos da “comunidade surda”¹⁸⁷. Em diálogo direto com essa

¹⁸⁵ Entre os anos de 2005 e 2011, o Departamento se estruturou em torno de sete áreas e atendimento das então chamadas: Surdez, Deficiência Visual, Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento, Altas Habilidade/Superdotação, Surdocegueira e Deficiência Física Neuromotora.

¹⁸⁶ Além de regular as ações estatais voltadas para “Inclusão da Libras como disciplina curricular” e para a formação de “professor de Libras”, “instrutor de Libras” e “tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa”, o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), também estabeleceu as disposições jurídicas para definir dois tipos de classificação desses sujeitos – a “pessoa surda” e a “pessoa com deficiência auditiva”. De acordo com o caput do Artigo 2º desta legislação, “considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais”. Em Parágrafo único, neste mesmo artigo, “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz”.

¹⁸⁷ Criada em 1987, na cidade do Rio de Janeiro, a Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo surgiu como a principal representação nacional dos movimentos de pessoas surdas. Pouco tempo depois, ela se filiar a Federação Mundial de Surdos. Segundo Regina Clélia Ramos (2004), a entidade surgiu após o fechamento da antiga Federação Nacional de Educação e Integração do Deficiente Auditivo, fundada em 1978, e foi um indicativo da

Federação, foram organizadas ou ampliadas grande parte das ações da equipe no período. A começar pelo apoio institucional, ainda no início de 2004, ao projeto “Libras é Legal”, que proporcionou à Secretaria materiais didáticos e capacitações descentralizadas para utilizá-los; depois, com o intercâmbio de recursos (estruturais, financeiros e pedagógicos) para viabilizar tanto a inclusão nas classes regulares quanto o desenvolvimento da perspectiva bilíngue nas escolas e centros de atendimento especializados¹⁸⁸. Além desses vínculos profissionais, ou a partir deles, outros laços pessoais e intelectuais se formaram. A entidade converteu-se no “braço direito” que assegurava legitimidade e certa “qualidade” (ou proficiência) às políticas da área; sendo reconhecida como o território simbólico de encontro e troca entre as pessoas envolvidas nas lutas em defesa da língua de sinais. Nela convergiam grupos de alunos ou alunas surdas, pais e familiares, lideranças políticas ou religiosas, intelectuais, docentes e intérpretes; ela representou juridicamente conflitos ou litígios que envolveram seus participantes, agenciou processos de inserção no mercado de trabalho, ajudou a organizar praticamente todos os eventos ou manifestações em defesa da língua de sinais que ocorreram e mediou muitos dos vínculos entre as instituições (sociais, acadêmicas e estatais) que atuaram no Paraná. Assim, mais do que um ator político relevante no cenário local, tal Federação parece ter simbolizado para o Departamento a encarnação do próprio sujeito coletivo da área da surdez.

Desse modo, as relações extra-oficiais que já existiam entre essas instituições durante as gestões de 1994 a 2002 puderam ser reforçadas, validadas e regularizadas para estruturar os projetos da equipe na década seguinte. Quem personificou tal “aliança” após a saída de Camila da Secretaria foi Madalena, que passou a atuar diretamente com questões relacionadas aos movimentos sociais – inclusive, ela se desligaria do Estado, em 2009, para assumir o cargo de Diretora Regional da entidade. Em uma rápida conversa que tivemos, Madalena descreveu sua circulação pelas instituições como *um trabalho complementar, através do qual a área*

preferência pelas categorias “sujeito surdo” e “surdez” no interior desses movimentos sociais.

¹⁸⁸ Apenas para mencionar um exemplo que me parece representativo dessas parcerias, até a primeira metade de 2008, no Paraná, o processo de certificação de tradutores ou tradutoras e intérpretes em língua de sinais foi realizado exclusivamente pela sede regional da Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo; com a publicação da Instrução 08/08, a Secretaria também passou a organizar bancas examinadoras com o intuito de ampliar o contingente de profissionais habilitados.

fortalecia sua rede de apoio às pessoas surdas e o movimento mobilizava o pessoal da educação para participar das questões mais amplas que envolvem as lutas do povo surdo. Para ela, com auxílio de Antunes, que despontava como uma liderança intelectual na Federação, *nós desempenhamos um papel político importantíssimo de representar a comunidade nas políticas realizadas pelo Departamento. Uma comunidade historicamente silenciada pelo domínio ouvinte; ou seja, por pessoas que durante muito tempo nos enxergaram apenas como deficientes, sem saber qual modelo educacional realmente queríamos.* Nesse sentido, quando Antunes deixou a Secretaria, no final de 2007, para se dedicar ao Programa de Pós-Graduação em Distúrbio da Comunicação na Universidade Tuiuti do Paraná, o restante da equipe se preocupou em convidar pessoas que estivessem intelectual e politicamente comprometidas com os movimentos sociais que organizavam politicamente a população surda como uma comunidade linguística. Assim, surgiram três vagas, duas para o lugar de Antunes e mais uma para o de Júlia, que se aposentaria no semestre seguinte. Para ocupá-las, o desempenho no curso de Especialização em Educação Bilíngue para Surdos, organizado por Carmen e Gabriela junto ao Instituto Paranaense de Ensino, parece ter servido de “termômetro”, medindo o engajamento e a capacidade dos candidatos e candidatas. A primeira a chegar foi Mônica, uma intérprete de língua de sinais que atuava há mais de dez anos em instituições privadas de ensino em Curitiba. Pedagoga de formação, mestre em Políticas Públicas pela Universidade Tuiuti do Paraná e proficiente em língua de sinais, Mônica tinha uma trajetória profissional valorizada pela equipe – particularmente, por ter atuado com Camila no Centro de Reabilitação Sydnei Antônio, que funcionou até 2007 como uma escola bilíngue para pessoas surdas. Poucos tempo depois foi a vez de Helano Marcondes, cuja trajetória já foi abordada anteriormente – um professor surdo que concluiu curso de pedagogia na Faculdade Assis Gurgacz, em Cascavel, e se destacava naquele período proferindo palestras sobre as relações entre surdez e língua de sinais na história da filosofia antiga. Ele foi chamado para assumir os cursos de língua de sinais e de formação de intérpretes. Na mesma época, Lívia foi deslocada de uma escola especial em Curitiba para substituir Júlia. Formada em pedagogia pela Universidade Federal do Paraná, ela auxiliava Mônica no papel de intérpretes do Departamento.

Enquanto se esperava mais um “longo” período de adaptação às personalidades e trajetórias profissionais que estavam entrando na equipe, as demandas institucionais que surgiram em 2008, por outro lado, acabaram não facilitando tal reconfiguração. Em parte, porque a “Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que esteve sendo gestada pelo Ministério da Educação, desde junho de 2007, alterou significativamente o campo pedagógico da educação especial brasileira – exigindo mudanças organizacionais nas ações das Secretarias estaduais para acompanhar o que se chamou de *avanços do conhecimento e das lutas sociais*. Entre os “avanços” propostos (BRASIL, 2008, pp. 08-12), as novidades ficaram por conta da exigência em fomentar uma *articulação intersetorial na implementação das políticas públicas* e a necessidade de adequar o discurso oficial da educação inclusiva à *evolução conceitual da noção de deficiência*. De acordo com essas prerrogativas, a administração da modalidade deveria desenvolver *projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça*. E para que tais “parcerias” lograssem seu êxito, cabia à gestão pública da educação unificar o entendimento comum daquilo que representaria, e a quem se destinaria, o *atendimento educacional especializado*; ou seja, seria preciso ajustar a noção de *necessidades educacionais especiais* à recente acepção que o termo *persona com deficiência* havia adquirido nos diferentes setores da administração pública¹⁸⁹. Tal reviravolta semântica (ou pragmática) no uso das categorias não parece ter alterado drasticamente o processo de despatologização da população atendida pela educação especial no Paraná, nem mesmo

¹⁸⁹ O termo “persona com deficiência” foi consagrado pela “Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência”, promulgada em 2006 e ratificada pelo Estado brasileiro em 2007, sendo incorporada à Constituição Federal por meio do Decreto nº 186, de 09 de junho de 2008 (BRASIL, 1998). De acordo com o item “e” do Preâmbulo desta Convenção (NAÇÕES UNIDAS, 2007), reconheceu-se que “a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”. Essa “evolução”, segundo Débora Diniz, Marcelo Medeiros e Flávia Siquinca (2007, p. 2507), estaria relacionada com a ressignificação proposta pela “International Classification of Functioning, Disability and Health” (OMS, 2001), organizado com o objetivo de deslocar o paradigma biomédico e abrir espaço para a emergência de uma perspectiva biopsicossocial sobre o fenômeno. Nesse processo, a administração pública brasileira teria aberto as questões que envolvem as pessoas com deficiência, como sugeriu Mário Cleber Lanna Júnior (2010, p. 08), dos campos tradicionais de domínio da educação e da assistência social para aloca-la também na pasta de direitos humanos da Presidência da República.

modificado radicalmente a definição da *rede de apoio* elaborada pelo Departamento em suas Diretrizes de 2006¹⁹⁰; pelo contrário, esta contemporânea tradução política da diversidade humana talvez tenha favorecido até mesmo a disseminação das diferenças (pedagógicas, sociais e linguísticas) constitutivas desses grupos no interior das burocracias estatais. Contudo, para a Área da Surdez, o “retorno à deficiência” significou também a volta de uma tensão que permanecera latente durante as últimas duas décadas – afinal, a educação de pessoas surdas realmente poderia abarcar a multiplicidade de experiências que envolveriam os fenômenos corporais e sociais descritos sob a figura das “deficiências”, fossem elas consideradas auditivas ou não?

Paralelamente a essas deliberações nacionais, que alcançaram toda a educação especial no estado, o ano de 2008 também ficou marcado pela “separação” da Área da Surdez. Tal processo teve seu início formal no dia 26 de junho com a abertura, em Curitiba, do Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos no Paraná. Tratava-se de uma articulação empreendida por Carmen para captar recursos federais de um dos programas de formação continuada da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, no Ministério da Educação. Para isso, o Departamento acabou cedendo quatro profissionais, enquanto a Universidade Federal do Paraná disponibilizou o espaço físico¹⁹¹. A proposta era promover a educação bilíngue por meio da criação de um Centro especializado em formar docentes e intérpretes, ao mesmo tempo em que produziria materiais didáticos voltados à inclusão das pessoas surdas no ensino regular; e sua idealizadora, Carmen Fernandes, a justificou como *um salto decisivo na qualidade das produções e dos cursos ofertados para a área, pois poderíamos nos concentrar exclusivamente nas demandas pedagógicas*. Nesse sentido, os discursos oficiais que circularam na imprensa à época procuraram enfatizar a complementaridade entre as ações do programa com as do Departamento, como se ele fosse uma

¹⁹⁰ Nas “Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos” (PARANÁ, 2006, pp. 53-55), a arquitetura organizacional dessa “rede de apoio à educação especial” fora apresentada como uma das principais estratégias do Departamento para desenvolver “interfaces com as áreas da saúde, trabalho, ação social, justiça e transportes, entre outras”. A articulação efetiva destas relações ou “interfaces”, entretanto, não chegou a ser objetivamente definida durante o governo Roberto Requião-Orlando Pessuti (2007-2010).

¹⁹¹ O Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos no Paraná apenas seria regularizado pela Secretaria em 2010, através da Resolução Estadual n° 2.020, de 10 junho de 2010.

extensão deste¹⁹². Porém, o que efetivamente ocorreu no curso daqueles últimos dois anos de mandato foi a redistribuição das funções e o conseqüente esvaziamento da equipe responsável pela Área da Surdez, que passou a contar apenas com a atuação de Adélia e Lívia. Isso porque, como coordenadora regional do projeto, Carmen foi deslocada do prédio da Secretaria, no bairro Vila Izabel, para trabalhar com Mônica, Helano e Madalena, na parte central da cidade, distante dos “olhares vigilantes” de sua chefia imediata. Desse modo, um acordo tácito entre as antigas colegas de equipe parece ter se estabelecido: por um lado, o programa ofereceria serviços de apoio pedagógico complementares à inclusão das pessoas surdas nas escolas regulares do estado, assumindo o papel de agente central na formação da rede de atendimento educacional especializado para a área; por outro, a equipe que permanecera na Secretaria concentraria as atribuições burocráticas na regulação e no agenciamento do sistema público e conveniado, planejando e delegando as ações pretendidas.

Quando ingressei na Secretaria, em 2009, essa divisão já havia ocorrido. Todavia, pelo que pude observar durante os primeiros meses em campo, ela não parecia desestabilizar a organização interna da área, sobretudo porque diariamente alguém do Centro podia ser encontrado no Departamento auxiliando Adélia e Lívia. Os mais presentes eram Helano e Madalena, que costumavam ir à sala da equipe pegar as listas de frequência e preparar os materiais de seus cursos de língua de sinais – obviamente, as barreiras linguísticas dificultavam o diálogo, mas não o impediam completamente. Mônica também foi requisitada constantemente naquela época, servindo como “braço direito” de Lívia em diversos eventos que exigiam a atuação de intérpretes. Além disso, de tempos em tempos, marcavam-se reuniões, sempre na Secretaria, para que o planejamento da área, antes mesmo de ser proposto, passasse pelo crivo de Carmen. A parceria era de tal ordem que cheguei a misturar os dois lugares, tomando-os quase sempre como partes aparentemente integradas de uma mesma equipe. Esta “confusão” inicial, porém, se desfez no momento em que algumas das ações e posições tomadas no Centro começaram a ser

¹⁹² Em reportagem divulgada pela Agência de Notícias do Estado do Paraná, no dia 26 de junho de 2008, a Secretária de Estado da Educação declarou que o Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos no Paraná “tem como finalidade promover a formação continuada de profissionais da educação especial, viabilizando a inclusão escolar e social das pessoas com deficiência auditiva”. Na mesma matéria, esclareceu que o Centro seria “vinculado administrativa e pedagogicamente ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional” e, portanto, contribuiria para ampliar a “inclusão responsável” no estado.

questionadas. Primeiramente, com a “fixação” de Helano, Madalena e Mônica em atividades exclusivas do programa – o que exigiu sucessivas convocações por parte da chefia do Departamento. Em seguida, sob a forma de acanhadas resignações, acompanhei a proliferação de todo um conjunto de reclamações que ajudou a terminar de desgastar as relações entre as equipes. Das funcionárias da área, escutava declarações como: *Nós temos prazos, não podemos esperar a semana inteira; Dizem que não têm recursos para as nossas ações, mas têm para realizar os eventos deles; Eles precisam entender quem trabalha para quem.* Do ponto de vista das pessoas que integravam o Centro, os discursos também se polarizaram: *Elas não entendem a importância do nosso trabalho; Lutamos para melhorar a educação de pessoas surdas e não para defender uma agenda de governo; Não adianta ficar tentando nos impor limites, temos total autonomia para implementar as nossas propostas.* Independentemente das razões mobilizadas, o que pouco a pouco se evidenciou foi a construção simbólica de dois grupos distintos que antagonizavam suas diferenças pedagógicas, políticas e profissionais através das representações conflitantes de “nós” e “eles” – marcações identitárias que, quando acirradas, rapidamente se convertiam em relações entre “amigos” e “inimigos”; ou melhor, entre “parceiros” e “desafetos” de trabalho.

Diante desse contexto, a ruptura definitiva dos laços pessoais que uniam essas funcionárias tornou-se iminente. Contudo, ela adquiriria contornos políticos e pedagógicos nítidos após o dia primeiro de junho de 2009, quando o Centro aderiu publicamente ao “Manifesto pela Obrigatoriedade da Língua de Sinais nas Escolas”. Organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, o documento representou a formalização de uma mobilização que reivindicava do governo do Paraná – e indiretamente de sua Secretaria de Estado da Educação – o cumprimento dos direitos conquistados durante a última década¹⁹³. Tratava-se, entre outras questões, de uma reação a certa

¹⁹³ Conforme divulgado pelos jornais Tribuna do Paraná e O Estado do Paraná, no dia primeiro de junho de 2009, “cerca de 500 pessoas participaram, na última segunda feira, da passeata em prol dos direitos das pessoas surdas”. Esta mobilização conseguiu “reunir diversas entidades da área na praça Santos Andrade, em Curitiba, de onde partiram em caminhada até o Palácio das Araucárias, sede do Governo do estado”. A intenção foi a de entregar o “Manifesto pela Obrigatoriedade da Língua de Sinais nas Escolas” ao governador e seus assessores, chamando atenção da opinião pública para a necessidade de efetivar as disposições estabelecidas pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), e regulamentadas pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005). Para isso, o movimento apresentou as seguintes

“inoperância” das ações estatais para efetivar a educação bilíngue e, sobretudo, ao que fora compreendido como um “alinhamento” da Secretaria aos decretos federais que regulamentaram o “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação” (BRASIL, 2007 e 2008) – na opinião dos movimentos envolvidos no protesto, a adesão regional a estas recentes legislações poderia estabelecer um regime administrativo de “aniquilamento” das escolas especiais e “sobrevvalorização” do atual processo de inclusão de estudantes surdos ou surdas nas escolas regulares¹⁹⁴. Ainda que Adélia e Lívia reconhecessem a legitimidade deste ato público, consideraram a participação da equipe coordenada por Carmen como *uma afronta ao Departamento* e a elas mesmas, enquanto representantes da área. Segundo Lívia, que encontrei às pressas naquele dia, *Não sei por que estão fazendo isso com a gente, até parece que não entendem que também fazem parte dessas políticas que estão criticando.*

pautas: “direito à comunicação e ao ensino de Libras, nas escolas onde estudamos!”; “ensino de português como segunda língua, com processos avaliativos que respeitem nossa diferença linguística!”; “educação bilíngue em todas as escolas de Educação Básica frequentadas por alunos surdos!”; “concurso público e contratação imediata de professores surdos para atuar nas escolas!”; “inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores!”; “intérpretes de libras e profissionais capacitados para a comunicação com surdos!”.

¹⁹⁴ Publicados no contexto de ampliação das ações inclusivas, os Decretos nº 6.253, de 13 de novembro de 2007 (BRASIL, 2007) e nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), causaram um impacto negativo nas relações entre os movimentos sociais e intelectuais vinculados à Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos com as Secretarias estaduais por todo o país. O primeiro instituiu o “atendimento educacional especializado” como um espaço de caráter “complementar” para crianças com necessidades educacionais especiais que também estivessem frequentando a escola regular; introduzindo assim o “duplo repasse” de verbas públicas para quem se matriculasse nas duas modalidades (regular e especial). O segundo estabeleceu que tal atendimento poderia ser oferecido por “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder público”; impedindo essa rede conveniada de certificar a escolarização de seus estudantes. O motivo principal de discórdia – que levou à manifestação liderada pelo Centro em Curitiba – foi a percepção de que a implementação dessas medidas nos sistemas regionais de ensino levaria ao esvaziamento das escolas bilíngues para pessoas surdas, obrigando-as a abrir mão de sua especificidade linguística e aderindo ao currículo regular que não previa o ensino bilíngue.

Agora vou ter que sair correndo para responder [à imprensa] por tudo isso. Adélia, alguns dias depois, também se declarou surpresa e ressentida, O que mais nos entristeceu foi o modo como as coisas aconteceram. Podiam ter nos avisado; ter vindo aqui e tentado negociar uma solução. Mas não, o que fizeram foi ir para as redes sociais e depois aos jornais para nos criticar. A resposta departamental à “polêmica” posição adotada pelo Centro foi rápida e culminou no afastamento de Carmen. Em seu lugar, Mônica foi designada como coordenadora do programa, acumulando as funções de gestora e intérprete. Embora ela soubesse que sua equipe precisaria contornar a ausência de Carmen e se reaproximar da Área da Surdez, a antiga relação de reciprocidade não pôde ser recuperada; ainda mais depois da publicação da “Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PARANÁ, 2009), que reiterou o posicionamento do Departamento “em favor” das novas políticas do Ministério da Educação.

Nesse documento, a proposta de uma “inclusão responsável” foi ressignificada a partir da gramática pedagógica que passou a dominar o campo oficial da administração pública naquele momento¹⁹⁵. Não se tratava de uma “concordância” com as políticas educacionais do governo federal, como frisaram seus (anônimos) autores ou autoras, mas do que chamaram de um “amadurecimento” da Secretaria. Desse modo, o texto se colocou a tarefa de “sintetizar o conjunto de princípios e práticas que norteiam as políticas educacionais implementadas pelo Governo do Estado do Paraná em relação ao respeito e reconhecimento do direito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e dos alunos em conflito com a lei à educação de qualidade” (PARANÁ 2009, p. 01). Para tanto, foi recuperado o percurso institucional trilhado pela educação especial, desde 2003, com o objetivo de demonstrar como “a abordagem histórico-cultural da deficiência revolucionou a concepção de deficiência ao propor o desenvolvimento das potencialidades, enfatizando a capacidade e não o déficit” (PARANÁ,

¹⁹⁵ Mesmo entendendo que a forma dos documentos públicos não deslegitima sua eficácia normativa, era impossível deixar de notar a “simplicidade” com que esta Política foi publicada. Em comparação com outros documentos da mesma importância, lhe faltava praticamente “tudo”, o que sugeria que sua elaboração havia sido realizada em um ritmo acelerado – não tinha capa, editoração, índice, apresentação, marcas institucionais, assinaturas, indicações de autoria, até mesmo a acoplagem de partes de outros textos oficiais era visível. Pelo que soube, na Área da Surdez apenas Adélia participou dessa redação. E as referências às obras de Carmen foram completamente suprimidas.

2009, p. 07). Assim, esta Política “passou por cima” de afirmações contrárias que pudessem desestabilizar a interpretação que estava sendo atribuída às noções de *diversidade* e *inclusão* – passíveis de serem encontradas nos documentos precedentes e tratadas, nesta redação, como *equivocos conceituais e reducionismos*. Da perspectiva dos atores e atrizes vinculados à educação de pessoas surdas e à defesa da língua de sinais, esta vinculação da surdez à categoria das “pessoas com deficiência”, além de confinar essa coletividade no espaço discursivo da educação especial, inversamente também empurrava as lutas pelo reconhecimento da diferença linguística e das potencialidades do bilinguismo para o território curricular do ensino regular. Contudo, a redação deste documento foi cautelosa ao abordar tal questão. Segundo informava (PARANÁ, 2009, p. 08), “A visão homogênea e totalitária [do Ministério da Educação] não encontra guarida no contexto democrático que caracteriza a educação do Paraná. (...) Diante do exposto ressalta-se: a regra é que o alunado da Educação Especial deve estar matriculado na rede regular de ensino, com os apoios especializados disponibilizados para o seu processo de aprendizagem. A exceção será os alunos que apresentem altas especificidades, que demandam espaços especialmente preparados, necessidades intensas e contínuas, sobretudo nas áreas de deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento, são assegurados o direito de matrícula nas escolas especiais”. Adiante (PARANÁ, 2009, p. 11), a narrativa reiterou de modo mais genérico a mesma colocação: “A política de inclusão remete ao entendimento de que à escola de educação especial cabe um contingente restrito de alunos, que dela se vale somente quando, em face de sua intensa especificidade, a escola comum, mesmo com os apoios especializados, não demonstre ser o melhor espaço para atender suas necessidades”. Nenhuma garantia de continuidade fora dada às escolas para pessoas surdas; entretanto, o Departamento deixou uma “margem” estratégica de negociação, ao mesmo tempo em que “blindou” seu discurso contra eventuais acusações de que estaria promovendo (ou decretando) a transformação de todas as escolas especiais em *centros de atendimento educacional especializado* – apenas aquelas que demonstrassem resultados satisfatórios ao Departamento poderiam permanecer funcionando. Portanto, este documento reposicionou a noção de deficiência – e dos sujeitos da deficiência, entre os quais a população surda faria parte – para reinscrever sua perspectiva inclusiva como uma *inclusão educacional processual e responsável* que se utilizaria das escolas especiais como o espaço de “apoio” à escolarização regular.

Com a divulgação dessa Política pela rede de ensino, o que Adélia e Lívia podiam almejar em 2010? Se não bastasse a imagem que se formou

em torno do Departamento como um “inimigo” em potencial das escolas para pessoas surdas no estado, elas ainda teriam de lidar com a tensão notável em suas rotinas de trabalho que se estabeleceu entre as noções de “surdez” e “deficiência auditiva”. Ainda que partilhassem a compreensão de que o “sujeito surdo” permaneceria sendo a representação legítima da coletividade étnico-linguística agenciada pela área, elas deveriam estar preparadas para bem representar tal “comunidade” no âmbito do Estado, ao qual suas “diferenças culturais” apenas encontrariam abrigo na administração das “deficiências em geral” – e precisaram operar essa articulação sem o auxílio de Mônica, Helano ou Madalena, que acabaram saindo do Centro para assumir cargos em outras instituições de ensino¹⁹⁶. Logo nas primeiras semanas de janeiro, tivemos uma conversa informal sobre essas questões. Perguntei a elas o que esperavam do último ano de gestão e como pretendiam lidar com os impasses gerados pelo reposicionamento do Departamento diante do recente papel traçado para as escolas especiais no sistema estadual de ensino. Adélia se mostrou serena com a situação e disse: *É sempre complicado ficar na Secretaria durante o último ano de um governo. As coisas teimam em não funcionar. Mas fizemos tanto até aqui. Construímos uma política sólida para as escolas, organizamos muitos eventos e criamos inúmeros espaços de formação. Posso dizer que realmente produzimos a política de bilinguismo no estado. Tenho certeza que não vai ser esse período conflituoso que vai tirar o crédito do nosso trabalho. Aliás, esse nem é um problema nosso. Isso é um conflito dos movimentos com o Ministério [da Educação]; reflete aqui porque estamos na linha de frente, mas as pessoas conhecem o nosso trabalho, sabem que fazemos o possível e o impossível para assegurar a difusão da língua de sinais e da comunidade surda.* Para Lívía, entretanto, a situação não era tão “confortável”: *Eu acho que vai ser um ano bem difícil para a área. Precisamos elaborar os materiais para as semanas pedagógicas [sempre em fevereiro e julho], organizar a participação da área no evento de formação da Secretaria [“Professor, agora é sua vez!”], e tentar finalizar os cursos que já estão agendados para este ano. O*

¹⁹⁶ Madalena, como já havia mencionado, deixou a Centro de Apoio aos Profissionais da Educação de Surdos no Paraná, no final de 2008, para assumir o cargo de diretora da sede regional da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, em Curitiba. Mônica e Helano também se desligariam da Secretaria, na primeira metade de 2009, para assumir as disciplinas de Libras em universidades públicas do estado. Assim, a equipe vinculada ao Centro foi reconstituída sob a coordenação de nova intérprete e outros dois profissionais surdos contratados em regime temporário.

problema é que a inclusão dos nossos alunos na escola regular está trazendo um monte de casos para a gente resolver. Agora deu uma parada, mas em março, quando as escolas já estarão a todo vapor, vão voltar os processos – geralmente sobre as dificuldades das crianças com a língua portuguesa; resistência dos professores em relação ao aluno surdo; e, principalmente, a falta de intérpretes. Tudo isso se mistura com essa luta das escolas surdas para assegurar o seu funcionamento. Tenho medo de que fiquem utilizando esses casos para minar o nosso trabalho. Contudo, não foi exatamente isso o que aconteceu. O ano de 2010, em ritmo de “desaceleração”, transcorreu surpreendentemente “pacífico”. Em parte, por conta do clima “morno” que se instalou no Departamento durante a disputa eleitoral que levaria Beto Richa ao governo do estado¹⁹⁷; mas também por meio da “habilidosa” administração que estas funcionárias fizeram da gramática pedagógica da *inclusão educacional processual e responsável*, proposta pelo Departamento.

“Evitar ao máximo os conflitos”, este me parece ter sido o acordo implícito de Adélia e Lívia naquele ano para minimizar o desgaste que a equipe havia sofrido. Para tanto, essas funcionárias precisaram se esquivar de eventuais tensões entre os atores ou atrizes envolvidas na reconstituição da noção de deficiência na educação especial, ao mesmo tempo em que utilizavam a retórica polarizada da inclusão educacional para promover suas ações direcionadas à visibilização da categoria surdo ou surda na organização da educação pública. Pode soar paradoxal, mas foi exatamente esse o movimento que observei no planejamento e na execução dos projetos interdepartamentais ou intersetoriais que elas empreenderam no período. Um dos episódios que talvez melhor exemplifique este uso tático da gramática estatal diz respeito à participação da área no evento: “Professor, agora é sua vez!”. Sua organização inicial objetivava encerrar um ciclo de três seminários descentralizados de formação continuada (ocorridos em 2008, 2009 e 2010) que o Departamento de Educação Básica havia planejado para capacitar os professores e professoras que atuavam nas doze disciplinas do currículo regular¹⁹⁸. Tal evento, contudo,

¹⁹⁷ As eleições de 2010 foram disputadas pelos candidatos Osmar Dias, da Coligação a União Faz um Novo Amanhã, que obteve 45,63% dos votos no segundo turno, e Beto Richa, da Coligação Novo Paraná, que se elegeu com 52,44%. Para a educação especial, a vitória de Beto Richa também representou a vitória de seu vice, Flávio Arns, cujo engajamento com a modalidade era conhecido desde 1980.

¹⁹⁸ A proposta deste programa era oferecer espaços para que os próprios docentes protagonizassem o seu processo de capacitação. Para isso, os

acabou sendo renegociado pelas chefias dos departamentos e coordenações da Secretaria, ampliando a oferta para a participação de todas as modalidades que integravam educação básica, entre elas as áreas da educação especial. Em meio a essa demanda institucional, Adélia e Livia acabaram aderindo ao discurso dominante que agrupou a surdez no conjunto de “temas” relacionados com o “ensino para pessoas com deficiência”; chegando, inclusive, a adotar os termos “deficiente auditivo” e “deficiência auditiva” no rol de recortes disponíveis para a inscrição das *Práticas Pedagógicas*. Na validação dessas práticas, entretanto, a equipe tratou de “indeferir”, quando possível, as propostas avaliadas como “em desacordo” com o ensino bilíngue para pessoas surdas, sob a justificativa de que contrariariam as Diretrizes da modalidade, estabelecidas em 2006. Esse modo de agenciar as ações do Departamento pode revelar uma conduta recorrente em 2010: a manipulação dos códigos estatais para impor ou conquistar determinadas ações ou espaços de reconhecimento. No caso da área, enquanto o discurso da “deficiência” era usado como uma “forma” de exteriorizar a população surda para os sistemas estatais (saúde, justiça, trabalho, educação, entre outros), por outro lado, o “conteúdo” que seria afirmado por este discurso (a surdez e a língua de sinais) acabava negando internamente a própria ideia de “deficiência auditiva”.

Em termos teóricos, penso que a análise desse período de oito anos de gestão da educação especial e da Área da Surdez no Paraná, como o procurei apresentar nestas páginas, não me permitiria concluir tão rapidamente que este setor intermediário da burocracia pública estaria simplesmente moldando o comportamento institucional de seus funcionários e funcionárias. Antes, parece-me que tais transformações também devem ser compreendidas como o efeito de uma construção imaginária, fictícia, fantasmagórica; de uma invenção cultural que, ao descrever o “Outro” de seu interesse, acabou por fabricá-lo enquanto uma alteridade amorfa, homogênea, sem “voz”, sem cor, sem gênero, sem “alma” – generalizada por seus supostos “traços culturais”. Esses “outros

interessados ou interessadas – que iriam adquirir pontuação superior aqueles ou aquelas que apenas participassem deles enquanto ouvintes – deveriam inscrever suas “práticas pedagógicas” no Portal da Educação (site oficial da Secretaria). Cada “prática” precisaria contemplar uma oficina de quatro horas, contando com textos de fundamentação teórica que articulassem o encaminhamento das propostas com as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica” (PARANÁ, 2008). A Secretaria e os Núcleos iriam se incumbir da seleção e organização dessas oficinas, de modo que cada participante pudesse acompanhar ou oferecer um total de três.

com deficiência”, cuja existência nos compele a narrá-los de uma forma determinada, necessária, contida pela representação que deles ou delas “nós” fazemos. Surdos, surdas, cegos, cegas, cadeirantes, retardados, retardadas, deficientes auditivos, auditivas, físicos, físicas, visuais, intelectuais, superdotados, superdotadas, incapacitados, incapacitadas; todos e todas, partes da “mesma” diversidade; todos e todas, estudantes em uma “mesma” fase de escolarização; diferenciados ou diferenciadas unicamente pela percepção (ou consciência) de “sua” exclusão ou inclusão, de “sua” necessidade especial ou normalidade, de “sua” cultura ou ignorância. Talvez essas retóricas cotidianas, pelas quais qualquer pessoa pode montar ou desmontar a educação em pares binários, reagrupando-os em categorias ou objetos de conflito, dependendo dos contextos normativos, políticos ou administrativos em que estão (ou estamos) inseridos, seja tanto o motivo quanto o resultado de uma política representacional que incorporou determinada ideia de educação inclusiva como a ordem regular do discurso sobre as “pessoas com deficiência”. Talvez esse tenha sido o caso, ao menos, da emergência de certa concepção de sujeito surdo como a “única” encarnação desejável e universal da educação de pessoas surdas na administração pública da educação especial paranaense. Com isso não pretendo contestar a noção de surdez ou qualquer outra representação identitária desta população que utiliza a língua de sinais e se reconhece através dela; pelo contrário, apenas gostaria de sugerir que o modo como ela tem sido fabricada na e pela burocracia pública provavelmente a impediu de representar a si mesma fora das relações de poder que a articulam com a construção social da normalidade. Não posso, contudo, avançar nesta reflexão. Não sem antes retroceder ao contexto de sua aparição nos bastidores do Departamento; ou melhor, ao momento em que pude acessá-la em suas reminiscências.

7 Modos de ver a gestão da surdez no Paraná. Um retorno à década de 1990.

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.

Walter Benjamin, 1986.
Sobre o conceito de história.

Soube de um tempo, não por muito tempo, em que a surdez “ventou” pelos quatro cantos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, anunciando uma “tempestade discursiva” na educação especial. Tratou-se, pelo que me contaram, do prelúdio de uma reviravolta nos modos de perceber, representar e agenciar a população surda neste sistema regional de ensino. Ela levaria quase uma década para se consolidar, mas já em seu início prometia alguma “esperança” a quem ansiava por profundas mudanças¹⁹⁹. Deslocar a dimensão clínica da deficiência (auditiva) para fazer emergir a diferença (linguística) que esses *novos sujeitos* apresentavam; demonstrar o *fracasso* das escolas especiais, centradas na reabilitação e no treinamento auditivo, para permitir que determinados grupos pudessem impor à educação regular espaços e condições pedagógicas, sociais, políticas e epistemológicas

¹⁹⁹ O processo de constituição social da surdez como uma particularidade étnico-linguística certamente é anterior e ultrapassa, em diversos sentidos, sua normatização estatal. A análise detalhada de César Augusto de Assis Silva (2012) oferece um panorama ampliado da emergência desta forma de descrever a surdez no Brasil; uma emergência marcada pela formulação discursiva de diferentes atores e atrizes que se movimentaram nos campos religiosos, científicos, pedagógicos e políticos da década de 1980 para enunciar o estatuto linguístico da língua de sinais brasileira e reivindicar o reconhecimento da população surda nas políticas públicas. Minha intenção neste capítulo, por outro lado, é bastante modesta. Pretendo apresentar apenas o modo como tais demandas foram percebidas e traduzidas por um setor específico da burocracia pública. O interesse nesse processo, todavia, está no fato de que ele foi responsável, em grande medida, pela formação de um novo corpo de profissionais especializados ou especializadas em atender, administrar e educar as pessoas surdas no Paraná.

adequadas em sua formação. Aos poucos tais desejos se espalharam pelos bastidores da administração pública e criaram uma atmosfera tensa, de agitação, espera e inúmeras expectativas. Eram os primeiros indícios daquilo que meus informantes e minhas informantes costumavam denominar como *a transformação histórica* que estava prestes a ocorrer no então Departamento de Educação Especial. Não se sabe exatamente quando ou por que uma tempestade acontece; o que a meteorologia moderna nos ensina é que ela depende de uma mudança acelerada na temperatura do ar. Ao que consta, o tempo se modificou rapidamente na educação de pessoas surdas durante os anos de 1990. Uma condensação de esforços políticos e acadêmicos adveio sob a égide das legislações da época (nacionais e internacionais) e uma enorme “nuvem discursiva” se formou em torno das chamadas *pedagogias surdas*²⁰⁰. Todavia, sua precipitação tardou a chegar. A “nuvem” aumentou incorporando novos atores e atrizes. Intelectuais, políticos e políticas, lideranças das comunidades surdas locais, familiares, diretores e diretoras, cada qual representando um segmento da rede que começara a se desenhar no estado. Alguns “relâmpagos” informavam sua densidade. Escolas e colégios adquiriram destaque em meio aos antigos centros de atendimento. Discutiam-se até mesmo as possibilidades para formulação de um *currículo surdo* a partir das potencialidades abertas pelo *ensino bilíngue*²⁰¹. Quando essa “massa carregada” passou a se

²⁰⁰ No contexto da década de 1990, no Paraná, a ideia (ainda vaga) de uma “pedagogia surda” emergiu na esteira das “pedagogias da diferença” (CANDAUI, 2008), abrindo caminhos políticos e teóricos para que a Área da Surdez se reposicionasse no interior do Departamento de Educação Especial e legitimasse suas ações. Gladis Perlin e Karin Strobel (2006, p. 28) as definem como “uma educação entre surdos”. Segundo elas: “A modalidade da ‘diferença’ se fundamenta na subjetivação cultural. Ela surge no momento em que os surdos atingem sua identidade, através da diferença cultural, surge no espaço pós-colonial. Neste espaço não mais há a sujeição ao que é do ouvinte, não ocorre mais a hibridação, ocorre a aprendizagem nativa própria do surdo”. Dito de outro modo, as pedagogias surdas, ao menos a ideia que se fazia delas na Secretaria durante esse período, seriam o resultado de relações de ensino e aprendizagem que apenas poderiam ocorrer em ambientes linguísticos favoráveis à interação e interlocução de pessoas (docentes e discentes) que utilizassem a língua de sinais e se reconhecessem como surdas por meio dela.

²⁰¹ Na percepção de Gabriela, que trabalhou na área entre os anos de 1988 e 2002, tais reformulações foram marcadas pela defesa de uma educação bilíngue: “O que precisávamos era mostrar que o currículo normal não bastava. Ele estava focado no português e nos alunos tidos como normais. Ele apenas

chocar veementemente contra as mais diversas vertentes da *pedagogia corretiva* (que dominou tal seara da gestão pública até fins da década de 1980²⁰²), a surdez despencou “torrencialmente” sobre o “solo” da instituição, integrando o jogo político da educação no Paraná.

Não estive lá para presenciá-lo. Contudo, pude reconhecer as “marcas” deixadas por esse evento entre os anos de 2009 e 2010, no momento em que me aproximei da Área da Surdez. Nesta época, a configuração da equipe já era outra; praticamente todas as funcionárias que haviam protagonizado a política de bilinguismo durante os anos de 1990 se afastaram da Secretaria e modificações notáveis na gestão da modalidade estavam em curso. Entretanto, a memória das disputas (políticas e pedagógicas) que permitiram a entrada de novos saberes sobre a educação de pessoas surdas se encontrava “viva” demais na rotina institucional do Departamento para passar despercebida – principalmente a um “forasteiro” como eu. O *orgulho* de participar de uma equipe que *fez a diferença* evidenciava-se, sobretudo, nos relatos das *batalhas* que Gabriela, Júlia e Carmen travaram entre os anos de 1992 e 2002 – seriam elas as principais responsáveis pela “origem épica” das propostas que norteariam este ramo da educação inclusiva na

afastava os surdos da escola. Foi aí que começamos a chamar umas pessoas para nos assessorar e nos demos conta de que se quiséssemos mudar a educação de surdos precisaríamos investir num ensino que não deixasse de fora a língua de sinais, nem mesmo a história deles. (...) Precisávamos de uma pedagogia bilíngue que permitisse ao surdo transitar pela língua portuguesa sem ter que abdicar da sua. Mas isso implicava também em ter professores que percebessem a importância da língua de sinais e soubessem trabalhar seus conteúdos a partir dela”.

²⁰² A primeira metade do século XX assistiu a emergência de uma perspectiva pedagógica que se consolidaria após o estabelecimento de uma ampla rede de centros de correção e institutos psicopedagógicos de acompanhamento das pessoas com deficiência. Tratava-se de uma correlação entre as técnicas de observação e intervenção dos corpos deficientes – características do “modelo biomédico” que dominou o tratamento da anormalidade durante o século anterior (FOUCAULT, 2001) – com as “modernas” pedagogias terapêuticas, produzindo espaços de agenciamento específicos para cada “tipo” ou “classe” de deficiência. Segundo Márcia Lise Lunardi (2004, p.23-24), “foram essas pedagogias que serviram como ponta de lança para novos programas de renovação pedagógica: a pedagogia corretora virá acompanhada de medidas, controles de provas, observações de corpos e almas. É nessa estreita relação entre Educação Especial e a pedagogia terapêutica que o binômio medicina/psicologia passa a servir de ‘modelo biomédico’ para descrição e classificação do déficit das pessoas consideradas deficientes”.

primeira década do século XXI²⁰³. Até mesmo quem não respondia diretamente pela área, mas acabou convivendo com as (perturb)ações provocadas pela atuação daquelas funcionárias, considerava o período como um *marco fundamental* nas lutas pela *emancipação* de uma coletividade *radicalmente diversa* do universo da voz e da audição²⁰⁴. Desse modo, transitar pelos corredores do prédio como um pesquisador declaradamente curioso com a trajetória deste campo educacional significava ativar um “passado” de *conquistas* (acadêmicas, administrativas e morais) que invariavelmente culminavam no reconhecimento linguístico, cultural e identitário de um *povo*, uma *comunidade*, uma *alteridade* inventada enquanto *diferença* política e educacional. Encarei essas narrativas como representações coletivas que negociavam perspectivas individuais diversas sobre a rotinização das

²⁰³ Sorrisos, palavras de reconhecimento, suspiros seguidos de diversas exclamações a respeito dos projetos (ainda em curso) desenvolvidos durante a década de 1990. Adélia, Lívia, Helano, Mônica ou Madalena, cada qual a sua maneira, demonstravam certo “orgulho” sempre que tocávamos no assunto. Mesmo de Lívia, cuja postura me parecia ser das mais “distantes” em relação à Carmen, Júlia ou Gabriela, consegui “capturar” declarações como esta: “Por que fazemos o que fazemos aqui dentro? Bom, posso te responder dizendo que, em parte, é porque acreditamos no nosso trabalho, porque enxergamos um sentido, digamos, nobre para as nossas ações. Por outro lado, também poderia dizer que é porque quando entramos tudo já estava feito; porque as diretrizes de trabalho já tinham sido colocadas. Então, e eu não me envergonho disso, devo dizer que existiu uma história antes de nós que permitiu que chegássemos sabendo o que precisava ser feito e como deveria ser feito”.

²⁰⁴ “Foi a primeira vez que alguém trouxe um pouco de teoria para este Departamento”, declarou Otávio. “Elas realmente mostraram para todo mundo que a educação especial precisaria mudar, que não poderíamos mais trabalhar com aquele conceito fechado de deficiência”, completou Evaristo. Registrei a fala desses técnicos pedagógicos em meu diário de campo poucas semanas antes de concluir esta pesquisa. Eles eram responsáveis pela Área da Educação Profissional, mas afirmavam ter acompanhado “de perto” o trabalho de Carmen, Júlia e Gabriela durante os anos de 1990. Segundo Evaristo, “enquanto as outras áreas permaneciam com um posicionamento muito assistencialista, elas começaram a voar; nos mostraram que precisávamos nos profissionalizar para não permanecer como uma subárea da educação regular”; Otávio encerraria nossa conversa enfatizando: “mesmo que hoje não pareça ter muita diferença entre uma ou outra área da educação especial, o fato é que há vinte anos atrás elas romperam com o discurso dominante do deficiente coitadinho que precisaria ser assistido durante a vida toda; por isso, digo que elas foram um marco para a área da Surdez, mas também para todo o Departamento”.

categorias *surdez* e *sujeito surdo* no interior do Departamento²⁰⁵. Eram histórias fragmentadas, imprecisas, parciais, conflitantes, às vezes oferecidas por pessoas que sequer as presenciaram; mas em seu conjunto me soavam como os “ventos machadianos”, cuja dispersão não lhes retira a unidade, nem mesmo a inquietude sua constância. Acessá-las parecia oferecer aos funcionários e funcionárias que circulavam pela área mais do que um terreno confortável para “repousar” seu trabalho; permitia também que se apropriassem de todo um processo de (fabric)ações que poderia lhes conferir autoridade e credibilidade – especialmente a quem não possuía fortes vínculos morais com *defesa da população surda* e a *difusão da língua de sinais*, como parecia ser o caso de Adélia e Lívia²⁰⁶. Isso porque tais histórias funcionavam como

²⁰⁵ Para fazer jus a Maurice Halbwachs, seu trabalho ajudou a constituir uma ampla tradição sociológica que se dedica ao estudo social da memória; apontando, desse modo, para o papel decisivo que os grupos sociais exercem sobre as representações que imaginamos produzir individualmente. Segundo Halbwachs (2004, p. 76-78), “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada”.

²⁰⁶ Em meados de 2010, procurei Adélia para lhe perguntar sobre a atualidade das propostas elaboradas por Gabriela, Júlia e Carmen – o que queria saber naquela ocasião era em que medida elas ainda poderiam estar influenciando a gestão da área. Enquanto conversávamos, o telefone nos interrompeu duas vezes. Na primeira, foi um diretor de um colégio em Foz do Iguaçu. Depois de escutá-lo, Adélia respondeu: “Entendo a sua preocupação, professor, mas o senhor precisa compreender que nós estamos fazendo todo o possível para localizar um intérprete para a sua escola”. Parou novamente para ouvi-lo e propôs: “Entendo, vamos fazer assim: por hora, sugiro que vocês mantenham a aluna matriculada e procurem o CAES [Centro de Atendimento Especializado na Área da Surdez] mais próximo para que ela tenha algum atendimento mais direcionado para a sua deficiência; quando possível, indicaremos um intérprete para acompanhá-la em sala”. Mais um momento de silêncio antes de concluir seu argumento: “Veja professor, essa não é uma posição pessoal minha, estou apenas representando a área aqui da Secretaria. Mas como professora eu lhe digo que a língua de sinais é imprescindível para essa menina. E isso não é uma concepção nova. Nós já temos feito esse trabalho desde a época do [Jaime] Lerner [1994-2002], sempre em parceria com a comunidade surda, respeitando a sua vontade, as reivindicações do povo surdo. Portanto, não é uma política de governo, não é uma opinião minha; é uma política que já está consolidada, que vêm sendo negociada com as escolas e com a comunidade desde muito tempo”. Em seguida, veio uma nova chamada. Era a coordenadora de um curso de

uma espécie de “substrato” político (ou mítico) através do qual as propostas de inclusão educacional das pessoas surdas poderiam ser estabilizadas enquanto parte de um projeto mais amplo de visibilização da *diferença cultural surda* na rede paranaense de ensino – aquilo que, nos termos de Homi Bhabha (1994), pode ser definido como o “espaço político da textualidade”²⁰⁷.

De fato, o acesso ao “passado” acabou se convertendo em um problema recorrente durante esta pesquisa. Fosse ele considerado como algo palpável ou obscuro, habitual ou insólito, tido como a referência de outros significados ou como a evidência de seu próprio acontecimento, as maneiras com que meus informantes e minhas informantes evocavam, conservam e distribuíam suas versões da institucionalização da língua de sinais na Secretaria indicava um movimento de subjetivação que não se resumia a figuras estereotipadas da racionalidade burocrática – afinal, o que poderia ser mais “estranho” à idealização de um funcionalismo público “inerte” ou “apático” do que o persistente entrelaçamento de compromissos políticos, éticos e morais aos mecanismos de normatização estatal? Provavelmente isso ocorria porque o próprio agenciamento da área exigia dos funcionários e funcionárias nela envolvidas uma “postura”

especialização no qual Adélia e Livia realizariam uma palestra. “Que bom que você ligou! Queria mesmo saber o que achou do material que te enviamos”. Após alguns minutos ela teve que se justificar: “É verdade, nós não estamos circulando muito pela comunidade. Com todo esse trabalho, acabamos ficando mais aqui no Departamento mesmo. Por isso que eu te falei que precisava de uma boa divulgação para os surdos ficarem sabendo. Quanto ao conteúdo, você não precisa se preocupar, não estamos fazendo nada muito diferente do que a Carmen sempre fez. Além disso, acho que se você deixar bem claro que vai ser uma fala sobre as políticas da Secretaria, uma espécie de balanço de gestão; assim conseguimos chamar as pessoas da rede também. (...) Sim, sim, o Departamento já tem toda uma história de aproximação com a comunidade, acho que vai interessar os seus alunos e outras pessoas da área”. Logo depois das ligações, voltamos a conversar, porém, sem que Adélia percebesse que acabara de responder a pergunta que havia realizado.

²⁰⁷ Ao definir a “diferença cultural” tanto como produto discursivo quanto como estratégia analítica, Homi Bhabha alerta para a necessidade de compreendermos o político enquanto práticas de significação que não seriam exteriores ao discurso, mas o efeito de sua própria enunciação. Segundo o autor (1994, p. 48), “Não pretendo afirmar o óbvio: que não existe saber – político ou outro – exterior à representação. Pretendo, isso sim, sugerir que a dinâmica da escrita e da textualidade exige que repensemos a lógica da causalidade e da determinação através das quais reconhecemos o ‘político’ como uma forma de cálculo e ação estratégica dedicada à transformação social”.

profissional que ultrapassasse o domínio técnico (racional-legal) das questões que circundavam a educação inclusiva; era preciso que também demonstrassem algum grau de engajamento que as qualificasse para *representar os interesses* de tal população no âmbito do Estado. Nem mesmo Madalena e Helano, frequentemente percebidos como *naturalmente surdos* e, portanto, como “espontaneamente” *comprometidos com a inclusão de sua comunidade*, podiam escapar a estes julgamentos – *Em nome de quem se está agindo? Quão próximo se está das pessoas surdas? Até que ponto seus pontos de vista, seus modos de ser e de se comunicar estão sendo defendidos pela equipe responsável por esta área?* Sem dúvida, eram qualidades difíceis de mensurar, mas que curiosamente podiam ser ativadas através de uma cuidadosa vinculação entre o momento “presente” e os contextos simbólicos de surgimento de uma comunidade linguística distinta e dos discursos em prol da formação de um corpo profissional especializado para atendê-la na rede pública de ensino²⁰⁸. Tudo isso apontava para um processo de fetichização da surdez e da língua de sinais que certamente reificava a década de 1990 como uma época essencialmente “boa”, na qual esses “outros” e “outras” do ensino regular teriam tido a oportunidade de se manifestar e se desvencilhar do estigma que a gramática da deficiência auditiva lhes imputara. Se estivéssemos diante de um período “longínquo”, cuja “distância” permitisse maior controle por parte de seus usuários ou usuárias, talvez tais jogos de apropriações históricas e deslocamentos temporais pudessem ter adquirido outros contornos. Entretanto, não era esse o caso. Carmen esteve vinculada ao Departamento até a segunda metade de 2009, quando se afastou para assumir a coordenação do pólo paranaense do curso de Letras-Língua Brasileira de Sinais oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina²⁰⁹; Júlia, tida como *a memória viva* da equipe, se aposentou em

²⁰⁸ Recordo que Madalena costumava operar essa relação em suas palestras, articulando o trabalho realizado pela equipe da Área da Surdez, e particularmente por Carmen Fernandes, com a criação da sede regional da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. Desse modo, ela se colocava em uma posição privilegiada para representar as demandas da população surda, pois vinculava sua trajetória de militância com as relações políticas e burocráticas que mantinha com a Secretaria.

²⁰⁹ Ampliado na modalidade à distância para nove cidades brasileiras a partir de 2008, entre elas Curitiba, esse curso reuniu um público de aproximadamente quinhentos estudantes nas habilitações de licenciatura, voltado à formação de professores e professoras de língua de sinais, e bacharelado, destinado à formação de intérpretes. Tratou-se de um espaço (acadêmico) pioneiro na formação das lideranças linguísticas, intelectuais e políticas da área. Uma

2008, como mencionei anteriormente, mas seguia se relacionando com as técnicas pedagógicas que a sucederam; e Gabriela, mesmo após se desligar da Secretaria, em 2003, continuava frequentando os cursos e eventos organizados pela equipe. Ou seja, as ex-funcionárias que carregavam em suas biografias esse “passado” permaneciam em contato direto com a área. E ainda que a integridade de suas recordações pudesse ser questionada a partir dos interesses políticos ou pessoais que desenvolveram ao longo da década seguinte, era evidente a influência que elas exerciam sobre o trabalho da nova equipe. Portanto, antes mesmo de manejar essas memórias, seria necessário que seus antigos ou antigas colegas se reportassem a estas mulheres, respeitassem suas marcações, considerassem suas perspectivas²¹⁰.

Frente a esse cenário, comecei a me interessar pelos efeitos indiretos que as histórias de Carmen, Júlia e Gabriela geravam na organização daquele espaço intermediário da burocracia educacional. Percebi que precisava saber como elas reviviam suas trajetórias e o que seus relatos informavam a respeito das transformações que o discurso da *educação inclusiva* impôs à administração estatal das pessoas surdas. Não que nutrisse qualquer expectativa em localizar correspondências, coerências ou estabilidades na relação entre os discursos e a “verdade” que supostamente deveria emanar deles; deixando, então, de verificar se suas

descrição detalhada do processo de implantação desse curso pode ser encontrada no artigo de Ronice Müller Quadros e Marianne Rossi Stumpf (2009).

²¹⁰ A esse respeito, talvez seja relevante destacar a posição marginal ocupada por Camila no controle de tais representações coletivas acerca da história institucional da Área da Surdez no estado. Embora tivesse feito parte da equipe durante a década de 1990, seu distanciamento (físico e simbólico) da Secretaria acabou deslocando qualquer influência mais decisiva que ela pudesse exercer no conjunto das práticas (discursivas) voltas para a formação e certificação de intérpretes. Conforme Helano e Madalena me relataram, durante uma palestra ela teria sinalizado a necessidade de rever as próprias qualificações exigidas a esses profissionais nos sistemas de ensino, pois seu papel na escola deveria ser técnico e não pedagógico; e que se as políticas públicas insistissem nesse “erro”, docentes surdos ou surdas perderiam cada vez mais espaço para pessoas que não teriam legitimidade para ensinar a língua de sinais. Mônica, que se indignou com a declaração, retrucou para nós sinalizando: “Sei que ela [Camila] esteve aqui e ajudou muito a construir a área, mas o tempo passa e as pessoas mudam; às vezes tenho a impressão que ela se esqueceu de quem ela era, de como aprendeu as coisas, e por isso fica falando isso de intérprete ter de ser um mero instrumento das pessoas surdas”.

declarações seriam “sinceras” ou “falsificadas”, “bem informadas” ou “ignorantes”, “autênticas” ou “alteradas”. Nada disso interessava. Pretendia, ao contrário, me concentrar nas maneiras com que esse “passado” pôde ser ressignificado para produzir os próprios contextos enunciativos do “presente”. Nesse sentido, o problema que passei a me colocar não foi mais o dos mecanismos institucionais que teriam “moldado” um caminho sólido, homogêneo e pacífico para a constituição da política de bilinguismo no estado; e sim o das transmissões, retomadas, esquecimentos e repetições que estariam servindo de “fonte” privilegiada para a reconstituição das “origens imaginárias” de um projeto contemporâneo de inclusão da Área da Surdez na educação básica – histórias que se estendiam para além de si mesmas, sem que pudessem conter um único e definitivo desfecho²¹¹. Desse modo, resolvi suspender circunstancialmente a investigação que empreendia acerca do agenciamento estatal das categorias *surdez* e *sujeito surdo* na educação inclusiva e comecei a analisar como toda aquela trama discursiva da inclusão retroagia sobre a década anterior; recriando, em alguma medida, os sentidos e significados desta área da educação especial. Foi assim que consegui estabelecer um diálogo estreito com as funcionárias que estiveram envolvidas com a mudança da antiga equipe responsável pela Área da Deficiência Auditiva para a recém criada Área da Surdez; informando a elas os resultados (provisórios) da interpretação que realizava e apostando, de certo modo, no fato de que suas recordações pessoais poderiam oferecer algo além do que perspectivas alternativas ou complementares às que haviam sido oficialmente registradas e documentadas pelo Departamento²¹². Ao partir da enunciação de suas

²¹¹ Este modo de encarar a interpretação histórica, a utilização das fontes, documentos e discursos, não representa uma novidade para as Ciências Sociais. Como alertou Michel Foucault em 1969 (2012, p.08), “É preciso desligar a história da imagem com que ela se deleitou durante muito tempo e pela qual encontrava sua justificativa antropológica: a de uma memória milenar e coletiva que se servia de documentos materiais para reencontrar o frescor de suas lembranças. (...) O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de plano direito, memória; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar status e elaboração à massa documental de que ela não se separa”.

²¹² Como já observou Guita Debret ao refletir sobre os usos das biografias nas ciências humanas (2004, p. 142), “Não se espera que a história de vida nos forneça um quadro real e verdadeiro de um passado próximo ou distante. O que se espera é que a partir dela, da experiência concreta de uma vivência

trajetórias profissionais, esperava alcançar também o movimento pelo qual a invenção pedagógica da surdez teria sido retomada, por diversas vezes, para (re)contextualizar os projetos que se vincularam à retórica inclusiva do Estado.

A escolhida para iniciar essa análise não poderia ser outra. Carmen Fernandes representava para as pessoas com as quais conversei a personificação de um processo regional que teria elevado as pessoas surdas à condição de “outros” ou “outras” da educação regular. Sua *longa história* no Departamento, a *firmeza* com que argumentava em favor do bilinguismo, seu *impacto intelectual* na área, a *clareza* com que percebia os efeitos de toda a movimentação realizada no estado. Acumulei tantos relatos sobre seus feitos enquanto esteve vinculada à equipe que não tive dúvidas de que “dependia” dela para compreender o modo como se constituiu a contemporânea relação entre língua de sinais e educação inclusiva no estado. O que eu não pude antecipar, contudo, foi o irrecusável “convite” que sua narrativa autobiográfica suscitaria para esta pesquisa. Naquelas tardes regadas a muito café, bem longe da Secretaria, me deixei levar pelas suas lembranças e pela riqueza de detalhes com que recuperava as vivências que lhe pareciam mais significativas. Essas conversas me fizeram retornar ao início da década de 1990. Uma época em que Carmen acabara de ingressar no magistério público, atuando como alfabetizadora de jovens e adultos. *Nesse momento, um dos meus padrões estava no Instituto [de Educação do Paraná] e me convidaram para trabalhar na classe de surdos. Ainda estava realizando os estudos adicionais, mas como eles precisavam, encarei o desafio*²¹³. *E foi aí que se deu a ruptura. Alfabetizava meu grupo de alunos num período e fazia a mesma coisa com os surdos no outro. Só que a alfabetização por processos fonéticos não dava certo como os surdos. Aquilo foi o meu momento epifânico. Percebi que não era possível que esse fosse o caminho.* A partir de tal experiência, do “incômodo” com os resultados apresentados pelas turmas e do constante questionamento das práticas oralistas do Departamento, sua aproximação com a área passou a ser

específica, possamos reformular nossos pressupostos e nossas hipóteses sobre determinado assunto”.

²¹³ Os “cursos adicionais”, como ficaram conhecidos durante a década de 1980, representaram a primeira política pública para formação docente na educação especial do estado. Tratava-se de cursos específicos, voltados para cada uma das áreas da educação especial, que conferiam habilitação para atuar em “classes especiais”. Sua regulamentação foi estabelecida pelas Deliberações do Conselho Estadual de Educação do Paraná, n° 025 e n° 035, de 30 de novembro de 1984.

cada vez mais eminente. *No final de 1992 me convidaram. Elas sabiam que eu não compactuava com aquela orientação, mas pela minha formação em Letras e pelo trabalho com alfabetização, acabaram me chamando. Na equipe havia nove pessoas, nove mulheres. Tinha as especialistas em ritmo musical e corporal (que utilizavam a metodologia verbo-tonal) e as que supervisionavam especificamente o treinamento de fala e a leitura labial. Naquela época, a Silvana era a coordenadora. Nós não tínhamos uma coordenação pedagógica única para o Departamento como hoje, cada área tinha a sua. A nossa era a Silvana. Ela organizava os grupos em torno de um campo da reabilitação, como protetização ou treinamento auditivo. Porém, faltava alguém responsável pela a escrita do português. Então decidi aceitar.*

Ao ingressar nesta equipe, formada por funcionárias que ali atuavam sob uma perspectiva biomédica de tratamento e integração das pessoas *com deficiência auditiva*, Carmen rapidamente entendeu a posição “marginal” que ocuparia²¹⁴. Segundo ela, *Me surpreendi bastante quando cheguei. Principalmente porque percebi que não existia nenhuma intenção em favorecer a difusão da língua de sinais. Ela era uma opção apenas para quem já tinha fracassado.* Todavia, esse contexto aparentemente desfavorável logo se reverteria em um lugar de possibilidades, muitas das quais abertas pelos efeitos inesperados (e indesejados) das práticas que lá haviam se estabelecido. Pelo menos foi isso que compreendi com os relatos que Júlia e Gabriela me fizeram quando as entrevistei – duas das técnicas pedagógicas identificadas por meus informantes e minhas informantes como suas

²¹⁴ Embora o discurso da integração escolar já fosse dominante na educação especial desde o final da década de 1970, o trabalho fragmentado e setorizado das equipes ainda dependia de uma categoria suficientemente estável para articulá-las, o que apenas pôde ocorrer com a popularização da Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens (OMS/OPS, 1989). Segundo Norma Farias e Cassia Maria Buchalla (2005, p. 189), neste documento o termo “*impairment* (deficiência) foi descrito como as anormalidades nos órgãos e sistemas e nas estruturas do corpo; *disability* (incapacidade) foi caracterizada como as consequências da deficiência do ponto de vista do rendimento funcional, ou seja, no desempenho das atividades; e *handicap* (desvantagem) refletia a adaptação do indivíduo ao meio ambiente resultante da deficiência e incapacidade”. Tal marco conceitual, com pretensões universalizantes, não apenas introduziu uma concepção biomédica relativamente homogênea para a ideia de deficiência, como também permitiu que uma política de integração única fosse elaborada pelas Secretarias estaduais por todo o país.

principais companheiras na *luta contra o oralismo*. As procurei nos intervalos dos encontros com Carmen. Júlia era quem acumulara mais tempo na área. Sua trajetória nas escolas especiais de Curitiba datava de 1981. Alguns anos mais tarde, em 1988, ela seria convidada a integrar a equipe da Área da Deficiência Auditiva. Como me disse, *Toda a minha formação na educação especial era voltada para a metodologia verbo-tonal e a diretriz do Departamento era difundir essa metodologia. Por isso, acho que não tive problemas de adaptação no início. Precisava viajar para instruir os professores e fazer as avaliações nas crianças que moravam no interior. Não era muito complicado. Mas confesso que com o passar do tempo fui me desesperando ao ver a realidade das escolas para surdos no estado. A metodologia verbo-tonal que eu tinha aprendido nos cursos [adicionais] era voltada para o ensino da fala e o estímulo da audição. Conversava com os professores, com as famílias e as únicas crianças que davam resultado eram as que tinham pelo menos um resíduo pequenininho de audição. Então eu comecei a ficar numa angústia danada porque as crianças não saíam daquela condição, não evoluíam. Só que não dava para fazer diferente, porque era como se não houvesse outra coisa a ser feita. Só tínhamos aquilo*²¹⁵. Gabriela expressou um sentimento semelhante a respeito deste período na primeira vez em que conversamos. Ela também entrou no Departamento em 1988, porém para se fixar no setor administrativo, assessorando o planejamento das ações de toda a modalidade. De lá, declarou ter acompanhado o declínio da pedagogia corretiva na Área da Deficiência Auditiva, definindo-a como *um modelo pedagógico que deixava muitas dúvidas*. Após quatro anos trabalhando junto às coordenações das áreas, em 1992 ela seria deslocada para auxiliar o agenciamento das escolas para pessoas surdas que apresentavam “problemas” em se adequar à metodologia verbo-tonal. Como me contou, *Fui para ajudar a supervisionar as escolas especiais e foi nessas viagens que comecei a*

²¹⁵ Conforme Márcia Goldfeld (2002, p. 34), “Para alcançar seus objetivos, a filosofia oralista utiliza diversas metodologias de oralização: verbo-tonal, audiofonatória, aural, acupédico, etc. Essas metodologias se baseiam em pressupostos teóricos diferentes e possuem, em alguns aspectos, práticas diferentes. O que as une é o fato de acreditarem que a língua oral é a única forma desejável de comunicação do surdo e se dedicarem ao ensino desta língua às crianças surdas – rejeitando qualquer forma de gestualização, bem como as línguas de sinais (...) A metodologia verbo-tonal foi criada seguindo os pressupostos do oralismo, no entanto, atualmente no Brasil grande parte dos centros de reabilitação ligados a esta metodologia já aceitam e utilizam a língua de sinais”.

me sensibilizar. Costumava ir com a Júlia e conversávamos muito sobre a situação daqueles estudantes. Para entrar no ensino regular, eles teriam que aprender a falar, mas essa era uma realidade tão distantes deles que me deixava desanimada. Como tinha uma boa relação com a chefia, procurava mostrar que não estávamos dando conta, que precisávamos fazer alguma coisa. Só não sabia exatamente o quê. Para Gabriela, no princípio da década de 1990 a língua de sinais ainda representava uma linguagem (mímica) precária e destituída de qualquer valor pedagógico na gestão da modalidade. Procurando ilustrar esse “descaso”, esta técnica pedagógica me narrou um episódio que julgava ser simbolicamente relevante: Antes de a Carmen chegar, fomos convidadas para um curso de introdução à língua de sinais. Acho que ele foi organizado por uma igreja Batista, mas já não tenho certeza. Disseram que alguns surdos das escolas aqui de Curitiba estavam envolvidos e que eles exigiam a presença de alguém do Departamento. A Silvana falou algo como: vão vocês porque eu não quero saber disso. Fomos por curiosidade, eu e a Júlia. Chegando lá tinha um pastor e um grupo de surdos da igreja. Colocaram a gente em uma sala e começaram a ensinar alguns sinais. Depois tivemos que desenhá-los. Foi super divertido. Penso até que aquilo começou a despertar em nós um interesse. Mas não tinha como levá-la adiante. Ainda não sabíamos da potencialidade dessa língua e no Departamento ela era vista como uma espécie de subversão.

Quase duas décadas mais tarde, tal “cegueira” diante da língua de sinais, representada nas falas de Júlia e Gabriela, costumava ser interpretada como o indicativo da *incapacidade*, da *incompreensão* e da *soberba* que pairou sobre a equipe durante a década de 1980. Formando, dessa maneira, um ambiente profissional que parecia ignorar (ou ocultar) os usos que as pessoas surdas já realizavam da língua de sinais no espaço escolar. Contudo, as alterações em curso no cenário nacional da educação básica daquele momento acabaram impulsionado algumas mudanças no estado de forças dessa área. Carmen destacou este processo em sua narrativa: *Como a política do MEC [Ministério da Educação] era de integração, houve uma demanda do Secretário, que na época [em 1993] era o Elias Abraão, para que o Departamento também participasse da elaboração das diretrizes curriculares do estado*²¹⁶. Cada equipe teve que escrever a sua. Na verdade, quem era

²¹⁶ O projeto nacional de integração da educação especial à educação básica, que vinha sendo gestado desde os anos de 1990 e resultou na “Política Nacional de Educação Especial” (BRASIL, 1994), impôs às Secretarias estaduais a tarefa

professor não teve problemas para escrever, mas quem não era teve sérios problemas. (...) O corpo de profissionais do Departamento costumava ser um corpo clínico – fisioterapeutas, psicólogos em sua maioria, assistentes sociais, pessoas que vinham das APAEs [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais]. Além disso, as áreas eram muito fragmentadas, não dialogavam entre si, não havia uma concepção comum de educação ou de aprendizagem, enfim, não havia unidade e nem o hábito de estudar e levar a sério o debate; não acadêmico, mas num nível mais qualificado. Por isso, os professores começaram a assumir certo protagonismo. De acordo com ela, a “profunda transformação” que modificaria a história da educação especial no Paraná se iniciou nesta época, com a retomada das atribuições pedagógicas em detrimento das práticas clínico-terapêuticas. A chefe do Departamento era a professora Francieli, professora de matemática. Ela representou um marco, uma ruptura, comentou Carmen. Foi a primeira chefe da educação especial vinculada à área da surdez. Porque até então a chefia era indicada pelo movimento apaeano, representado na figura do Flávio Arns²¹⁷. Como mãe de duas

de elaborar diretrizes regionais para orientar as escolas. O resultado desse processo, que obrigou cada uma das áreas do Departamento a redigir (sub)propostas, foi a publicação do documento “Fundamentos teórico-metodológicos da educação especial” (PARANÁ, 1994).

²¹⁷ A influência política de Flávio Arns no Departamento sempre foi um tema “delicado” durante esta pesquisa. Tido como alguém “poderoso”, falar dele ou sobre ele era praticamente um “tabu” para a maioria das pessoas com quem conversei. Das poucas pessoas que concordaram em emitir uma opinião, Gabriela me parece ter sido das mais objetivas: “O Flávio ficou [de 1982] até 1992, mais ou menos isso. Hoje ele é conhecido em todo do Paraná. E ele só foi chefe do Departamento de Educação Especial. Essa credibilidade foi adquirida durante a década de 1980 com uma política de expansão da rede de atendimento da educação especial. Mas como isso foi feito? Enquanto chefe do Departamento, ele incentivou a abertura de inúmeras APAES [Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais] sem que o Estado precisasse construí-las. Cada APAE está ligada a uma Delegacia Regional. São vinte e quatro Delegacias que cobrem todo o estado e, por sua vez, estão ligadas à Federação Nacional das APAES. O convênio com a Secretaria garante que cada APAE funcione como uma escola especial. Elas recebem os professores do Estado, mas os espaços são mantidos e administrados por uma entidade. Porém, são as entidades que escolhem os diretores que organizam a política escolar. E isso ocorre de acordo com as decisões da Federação e não da Secretaria. Então, é uma rede muito bem montada, muito mais articulada e ramificada que a da rede pública. Nesse contexto, o Flávio Arns é quem criou uma política de

surdas – uma oralizada e a outra mimicalizada, uma que aprendeu a falar e se deu bem com o oralismo e a outra que representou o fracasso dessa perspectiva – a Francieli impôs à equipe que a gente comesse a pensar em uma proposta para os surdos que fracassavam. O oralismo sim era a proposta hegemônica, mais correta, mais coerente, que tinha sido boa para uma das filhas dela, que era a Samanta, mas para a Stefani não. (...) Portanto, a Francieli deu a abertura inicial para que houvesse alguma discussão sobre bilinguismo no Departamento; e eu, de certa forma, porque era da área de letras, especialista em alfabetização e conseguia minimamente discutir a questão da linguagem. Assim, teria se dado a entrada definitiva desta personagem no “palco” da educação especial paranaense – uma “energia” intelectual e administrativa que transformaria os horizontes da equipe. Na opinião de Gabriela, igualmente compartilhada pela maioria dos funcionários ou funcionárias que conheci no Departamento, A Carmen teve um papel fundamental nesse processo. Sem dúvida. A Júlia e eu estávamos em contato com as escolas, percebíamos, ao nosso modo, que a língua de sinais ganhava força, que algumas escolas pressionavam a Secretaria para que os surdos aprendessem a escrever e não somente a falar. Mas a Carmen era diferente. Tinha uma convicção política, a la Paulo Freire, de que os surdos precisavam dominar o código social mais legítimo na nossa sociedade para saírem daquela situação. Ela nos mostrou que eles nunca iriam ler ou escrever como nativos porque o português não era a língua deles, por isso precisavam aprender como estrangeiros e a língua de sinais representava a melhor forma de realizar isso. Quando sentamos para estudar e colocamos essa ideia no papel, parece-me que aquilo foi nos alimentando. Enxergamos uma alternativa, uma chance de mudar as nossas práticas.

Com Francieli conduzindo o Departamento e as pulsantes demandas para viabilizar a integração dos sistemas de ensino (especiais e regulares), a Área da Deficiência Auditiva começou a se reorganizar internamente. Júlia, Gabriela e Carmen formaram, então, o primeiro grupo responsável pelo estudo e difusão da língua de sinais dentro da Secretaria. Conforme Carmen, *A Júlia foi a pessoa que mais me surpreendeu. Porque ela era o baluarte do oralismo. Eu e a Gabriela vínhamos do ensino regular, ela geógrafa e eu alfabetizadora. A Júlia*

atendimento público que não existia em todo o Paraná, mas uma política que não é administrada pelo Estado e sim pelos interesses dessas entidades. Criando, assim, um subsistema poderoso, sem o qual a Educação Especial não conseguiria funcionar”.

não. Ela era pedagoga e sempre trabalhou com reabilitação de surdos – um perfil semelhante a todas as outras profissionais da equipe. Por isso, acho que ela fez a transição mais sofrida, mas também a mais verdadeira. A gente começou numa proposta sem ter nenhum passado. Ela tinha um passado a negar. Alguns dias depois desta conversa, tive a oportunidade de escutar de Júlia o que a levou a desistir do oralismo e migrar para outra concepção de ensino. Sem hesitar, me respondeu ardorosamente: Mudei porque as crianças não progrediam. Porque acompanhava as aulas, auxiliava no encaminhamento dos conteúdos e no momento em que voltava para avaliá-las percebia que nada havia acontecido. Parecia que elas não conseguiam assimilar o que falávamos. Isso se repetia todos os meses, em todos os lugares, ano após ano. Então, me dei conta de que não era um problema delas, nem dos professores. Era aquela metodologia que não estava funcionando. (...) Deixa eu te dar um exemplo: o último material que utilizei nessas avaliações tinha sido importado; um material audiovisual cheio de histórias de castelos, com princesas loiras e de olhos azuis que brincavam na neve; até o livro do professor vinha em inglês; e nós não podíamos adaptá-lo ou utilizar qualquer outro recurso, precisava ser o material e o treinamento de fala. Óbvio que não iria dar certo. Foi nessa época que me dei conta: nós não sabíamos o que estávamos fazendo, pedagogicamente estávamos muito desatualizadas. Então, passei a ouvir mais a Carmen e a Gabriela. Negociamos com a chefia e conseguimos um dia em que não atendíamos ninguém e ficávamos numa sala só para estudar. Nessa aproximação, elas parecem ter construído certa cumplicidade que acompanharia estas técnicas pedagógicas durante todo o tempo em que permaneceram juntas – uma relação reiterada pelo que se convencionou chamar das suas maiores qualidades; ou seja, a capacidade de se enxergar as pessoas surdas, de procurar compreendê-las em seus pontos de vista, de perceber como vivenciavam a surdez e o que o bilinguismo poderia significar em sua escolarização. De acordo com Gabriela, Todas nós fizemos essa transição. Cada qual ao seu tempo, ao seu modo, mas todas nós a fizemos. Eu diria até que a riqueza daquela década foi essa consciência de que nós estávamos em uma época de mudanças, algo que hoje é mundial. Portanto, não se tratava da proposta de uma ou de outra pessoa, mas da necessidade de fazer a ruptura com o oralismo. E isso os próprios surdos estavam exigindo. Essa certeza nos deu muita força. Às vezes penso que era mais fácil trabalhar naquela época. Não havia vaidade entre nós. Se, por um lado, tínhamos a Carmen, uma cabeça rápida, que compreendia tudo e era muito perspicaz; por outro, havia a

Júlia, que dominava a parte operacional, cuidava da logística e, sobretudo, conseguia nos dizer: coloca o pezinho no chão que vocês estão voando demais. Nesse sentido, aquele primeiro ano que passamos juntas serviu principalmente para nos conhecermos, para que soubéssemos como cada uma trabalhava e para que começássemos a estudar a possibilidade de um ensino diferenciado; um ensino que, através da língua de sinais, pudesse fazer com que os surdos aprendessem o português escrito.

Para Carmen, contudo, o espaço concedido ao bilinguismo na passagem de 1992 para 1993 ainda era “frágil”. Em uma das primeiras conversas que tivemos, ela me disse que essa abertura inicial à língua de sinais teria sido *mais o resultado de um período de tolerância, de gentileza com quem não alcançava os resultados esperados, do que de conversão para as possibilidades que ela aventava para a comunidade surda*²¹⁸. E como a prática da tolerância parece ter mesmo os seus limites, escutei-a narrar em um tom mordaz o acirramento dos conflitos e polarizações da área: *Quando a Francieli deixou o Departamento [no final de 1993], a Daiane Martins assumiu o seu lugar. Ela tinha uma irmã surda, uma senhora, usuária da língua de sinais e militante da FENEIS [Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos]. Assim mesmo, a Daiane se recusava a aceitar a irmã. Por isso, nós não podíamos nem falar em língua de sinais. Para coordenar a nossa área, ela e a Silvana, oralista mor da equipe, indicaram o Everaldo [então diretor de uma escola católica conveniada]. Todo mundo imaginou que continuaria a eminência parda do oralismo. Mas foi um tiro que saiu*

²¹⁸ Embora não pretenda discutir a complexa constituição da noção de tolerância, as considerações de Zygmunt Bauman (1999, p. 248) me parecem pertinentes para esclarecer os sentidos implícitos ao uso circunstancial que Carmen Fernandes realizou de este termo: “Como explica Rorty de modo convincente, a linguagem da necessidade, da certeza e da verdade absoluta não pode senão formular a humilhação – humilhação do outro, do diferente, daquele que não satisfaz os padrões. A linguagem da contingência [desprovida de certezas], ao contrário, cria uma chance ‘de ser gentil, de evitar a humilhação dos outros’. Observemos, no entanto, que ‘ser gentil’ também não é o final da história – a estação final no caminho da emancipação. ‘Ser gentil’ e a tolerância que isso representa como símbolo de comportamento e linguagem podem muito bem significar a mera indiferença e a despreocupação que resultam da resignação”.

pela culatra. Como as escolas e associações de surdos estavam começando a nos pressionar por um trabalho mais contundente com a língua de sinais, ele determinou que eu e a Gabriela fôssemos para Caxias do Sul. Acho que num dos primeiros seminários de bilinguismo do Brasil. (...) Ele queria que a gente investigasse quem eram as pessoas, o que se discutia, que comprássemos os livros e voltássemos com a indicação de consultores para auxiliar no processo de elaboração das diretrizes da área. Aí que o tiro saiu mesmo pela culatra, porque foi lá que nós conhecemos o [Carlos] Skliar e a Ronice [Müller de Quadros]²¹⁹. Neste seminário, ou a partir dele, o grupo recém formado por Carmen, Gabriela e Júlia teria encontrado a legitimidade (acadêmica) que precisava para realizar aquilo que os documentos oficiais da década seguinte registraram como uma “virada política” rumo ao bilinguismo na organização regional da educação de pessoas surdas. Voltamos do seminário maravilhadadas, prosseguiu Carmen. Com muitas ideias e teorias. Sentamos e começamos a escrever, a oficializar nossos argumentos, a mostrar para todo mundo que existia um contexto mundial favorável à implementação do bilinguismo. É claro que houve muita resistência. Então, qual foi o primeiro passo: elas foram desistindo. Três delas foram para o CENTRAU [escola conveniada com o Estado e mantida pela Associação Santa Terezinha de Reabilitação Auditiva], inclusive a antiga chefe – e ela foi embora se sentindo profundamente traída. Só que não era nada disso. Não era uma questão de bom ou mau, mas da falta de sustentação do oralismo puro. Nós começamos a ter uma convicção que estava para além da questão pedagógica. Era uma relação de poder. Os movimentos de surdos estavam dizendo coisas. Não eram os intelectuais somente, eram os próprios surdos – muitas vezes até manipulados por ouvintes, podia ser, mas com algumas coisas próprias que davam muito mais legitimidade

²¹⁹ Carmen estava se referindo ao “I Seminário Internacional sobre Bilinguismo”, realizado na Universidade de Caxias do Sul, em 1994. Um ano antes, entretanto, pelo menos outros dois eventos já haviam introduzido esse debate em nível nacional. Refiro-me ao “I Simpósio Internacional de Língua de Sinais e Educação do Surdo”, organizado pela Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, em maio de 1993; e ao “II Congresso Latino Americano de Bilinguismo para surdos”, organizado pela professora Lucinda Ferreira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, em setembro de 1993. Atribui-se, inclusive, a estes eventos a difusão e legitimação da sigla “LIBRAS” (língua brasileira de sinais) no meio acadêmico (SÁ, 1999, p. 139).

do que o oralismo. Antes disso, porém, algum esforço ainda deveria ser empreendido.

Ali aconteceu, em Caxias do Sul. Ali o princípio de tudo o que ocorreria com a educação de pessoas surdas no Paraná principiou para essas funcionárias. Num encontro de diferentes forças acadêmicas, pedagógicas e políticas que prometiam estremecer as bases já edificadas da deficiência auditiva, formaria-se uma nova consciência, uma nova subjetividade – da qual seus futuros e futuras colegas de equipe tanto se nutririam na década seguinte. *Não era um modismo*, Gabriela fez questão de frisar seguidas vezes. *Tratava-se de uma mudança na concepção do sujeito surdo. O pai de um aluno surdo resumiu muito bem o sentimento geral que pairava naquele evento: todos os grupos da educação especial falam a mesma língua, mas o surdo fala outra língua. Não era preciso ficar procurando um território geográfico para integrá-lo ou incluí-lo. O território é político. É o território de domínio de uma língua*²²⁰. Todavia, seria preciso fortalecer essa perspectiva, sistematizá-la, expandi-la ainda mais até que, finalmente, deixasse de ser a percepção de alguns (poucos) indivíduos e se convertesse em uma política pública definida para toda a rede estadual de ensino – e essa foi a marcha que elas adotaram. Como me explicou Júlia, *A partir do momento em que nós compreendemos o nosso papel enquanto gestoras, tudo ficou mais claro. O Departamento precisava investir na escolarização da comunidade surda e não no treinamento auditivo. Não precisávamos nos ocupar com isso, pois seria uma responsabilidade da área da saúde. O problema é que não foi fácil fazer a cabeça dos professores. Alguns se recusavam a entender que aquela não era mais a função deles e que agora precisavam trabalhar com a língua de sinais. Diziam que haviam sido contratados para trabalhar com a fala e não queriam mudar a filosofia. Portanto, antes de formar os professores para atuar como profissionais bilíngues, nós tivemos que fazer um*

²²⁰ Parece-me interessante observar como a posição anunciada por Gabriela realmente remetia a algumas das principais premissas políticas que foram formuladas pelos estudos surdos durante a década de 1990; ou seja, a percepção de que o “sujeito surdo” apenas se realizaria através da língua de sinais, pois ela conferiria a experiência política, linguística e cultural do que teoricamente se estabeleceu como uma condição primordial para “ser uma pessoa surda”. Os trabalhos de Renate Fischer e Harlan Lane (1992) nos Estados Unidos, Carlos Skliar e Ronice Quadros (2004) no Brasil, são apenas alguns exemplos de tentativas de sistematização, comparação e avaliação da vasta produção existente sobre o assunto.

processo de conscientização sobre a importância dessa língua. Tal empreendimento exigiu que elas subvertessem os caminhos tradicionais de agenciamento da educação especial para fomentar a articulação entre as escolas e as comunidades de pessoas surdas no estado. A gente teve que fazer tudo meio que por de baixo do pano, confessou Júlia. Não podíamos mencionar os movimentos [de pessoas surdas] porque o Departamento não aceitaria isso, mas pudemos colocar eles em contato com as escolas e divulgar as informações que nos enviavam. (...) Quando tínhamos que enviar documentos oficiais às escolas, aproveitávamos para colocar outras informações sobre cursos, palestras ou encontros no meio deles. Muitos Núcleos [Regionais de Educação] também ajudaram com isso. Pedíamos que eles organizassem as reuniões técnicas sempre em alguma escola e convidassem surdos influentes da região para conversar com os professores e os alunos. Assim, podíamos aproveitar esse espaço e difundir a língua de sinais sem que ninguém ficasse achando que era uma ação nossa. Mas não se tratava só da língua, era a vivência política desses surdos que nos interessava. A liderança que eles exerciam nas suas comunidades e a imagem que eles passavam para os surdos menores. Pouco a pouco, conquistamos um conjunto de professores e diretores. Os apoiávamos e eles foram reivindicando uma política de formação diferente da que estava posta.

Evidentemente, nada disso pôde ocorrer de forma pacífica, sem resistências, contestações ou conflitos com os poderes e saberes que já ocupavam este espaço da educação especial. E o acirramento das relações (políticas, acadêmicas e burocráticas) entre a perspectiva oralista e o modelo bilíngue parece ter se intensificado no momento em que o grupo de Gabriela, Carmen e Júlia conquistou o “direito” de propor eventos relacionados com a temática da língua de sinais. Ao provocar Carmen sobre essas possíveis “tensões”, ela recordou que: *Bem no início do processo, no primeiro evento que conseguimos organizar aqui no CETEPAR [Centro de Excelência em Tecnologia Educacional do Paraná], as oralistas do Departamento nos fizeram passar a maior vergonha. O evento se chamava Bilinguismo na educação de surdos e nós estávamos super animadas com os resultados. A Ronice [Müller de Quadros] ia dar a palestra de encerramento. Só que, na última hora, sem que nós soubéssemos o que estava acontecendo, elas chegaram com um grupo de crianças surdas e pediram que a Ronice mostrasse como se fazia. Então, ela teve que palestrar para cem professores e depois, lá no palco mesmo, demonstrar como funcionava o bilinguismo conversando em sinais com as crianças. Um desrespeito sem tamanho,*

mas ela não se intimidou; fez uma receita de brigadeiro, no improviso, e mostrou como é que se ensinava a língua de sinais em contexto. Depois, claro, nunca mais aceitou nossos convites. O que Carmen queria me explicar com esse episódio “desagradável” era a dificuldade em discursivizar o bilinguismo fora dos modelos estabelecidos pelo oralismo para o tratamento da “anormalidade” que as pessoas surdas então representavam. Nesse sentido, antes mesmo de apresentar a surdez como uma categoria sócio-antropológica ou anunciar o estatuto linguístico das línguas de sinais, seu grupo se deu conta de que precisaria demonstrar a “educabilidade” do ensino bilíngue por meio de oficinas, nos moldes de “laboratórios experimentais”, que possibilitassem a visualização dos procedimentos empregados e a comprovação dos “resultados pedagógicos” pretendidos – e assim o fizeram durante o restante daquele ano de 1994. Segundo ela, o [Carlos] Sánchez costumava chamar essas exigências que as defensoras do oralismo nos faziam de o “grande circo dos oralizados” – em referência aos circos da idade média, quando se levava o bizarro à praça pública e mostrava para a sociedade todo tipo de monstrosidade, mulheres barbadas, anões, crianças deformadas²²¹. É até difícil dizer que foi um plano maléfico arquitetado por elas. A verdade é que estavam tão acostumadas a esse tipo de espetáculo bizarro que nem notavam como isso poderia ser perverso. (...) Quando comecei a fazer meu adicional [em 1990], fui ver um curso num dos auditórios da PUC [Pontifícia Universidade Católica do Paraná] em que um menino surdo era colocado no palco e a professora ia realizando o treinamento auditivo com diversos instrumentos. (...) Por exemplo, com o bumbo, a instrutora batia o bumbo e o menino respondia de costas; daí ela dava um paço para trás, e dois e três, dali a pouco ela estava na outra ponta e o menino respondendo e as pessoas eufóricas. Para nós, ela estava comprovando que o menino, surdo profundo, porque primeiro ela provava que era surdo profundo através de uma audiometria, ele respondia ao treinamento auditivo. Aquilo era considerado como a prova cabal de que era possível. (...) E era exatamente isso que os professores, nossas colegas, que todo mundo nos cobrava: tínhamos que comprovar que a língua atribuía humanidade aos surdos; que eles podiam ser mais humanos. Assim, acabei

²²¹ Autor de diversas obras sobre a temática, o venezuelano Carlos Sánchez (1990 e 1991) exerceu influência considerável na organização das propostas pedagógicas elaboradas pela equipe até o ano de 2003; sobretudo porque ele serviu de referência central das produções posteriores de Carmen Fernandes.

entendendo que precisaríamos de muito mais para impor as nossas ideias.

A partir desse período conturbado, mas *extremamente esclarecedor*, na opinião de Carmen, o grupo adotou outra tática de convencimento. Ao invés de procurar persuadir suas colegas oralistas sobre a importância do bilinguismo, elas decidiram denunciar no âmbito escolar as *incompreensões* da educação especial, a *falácia* das metodologias que prometiam *ensinar os surdos a falarem* e a *indiferença* do poder público. “Incapazes”, “deficientes” ou “limitados”. Aos poucos, estes adjetivos foram sendo deslocados das pessoas surdas para representar o próprio sistema educacional montado pelas escolas oralistas. Demonstrando, assim, que o *fracasso escolar* não dizia respeito à condição dos estudantes ou das estudantes surdas; antes, tratava-se do próprio olhar *insensível, preconceituoso* e *etnocêntrico* das pessoas ouvintes que organizavam essa escolarização. Conforme Gabriela, *Depois de ficar batendo na mesma tecla e ouvir sempre as mesmas perguntas, percebi que estávamos investindo no lugar errado. Falei para a Carmen e a Júlia: não era o Departamento que iria mudar as escolas, mas eram elas que precisam mudar o Departamento. Então, procuramos reunir essas escolas e mostrar que o oralismo estava estagnado. Se elas compreendessem isso, se entendessem que podiam fazer algo diferente, então não haveria como a Secretária vir falar em metodologias que não fossem relacionadas com a língua de sinais.* No entanto, de acordo com Carmen, esse movimento apenas foi possível após a configuração de uma rede de intelectuais e militantes que cooperaram para desconstruir a perspectiva oralista e produzir certo consenso acerca da língua de sinais como uma experiência linguística e cultural característica do *povo surdo*, criando espaço para que o bilinguismo pudesse ser enunciado como a estratégia “ideal” à escolarização almejada por esta população²²². *Na época, disse ela, não podíamos pagar alguém como consultor, mas podíamos convidar professores para dar cursos à equipe ou às escolas. Tendo em vista essa limitação, escrevemos uma proposta de trabalho naquele ano [de 1995]. Ali tentamos justificar a urgência de diversos cursos sobre cultura*

²²² Embora a proposição teórica de um modelo pedagógico relativamente definido para o ensino bilíngue apenas fosse adotada pela Área da Surdez em 2004, logo após esta técnica pedagógica defender sua tese de doutorado (FERNANDES, 2003); o bilinguismo já vinha sendo discursivizado desde a segunda metade da década de 1990 através da ampla repercussão que as ideias, sobretudo de Carlos Skliar e Carlos Sánchez, tiveram entre as escolas da rede.

surda, currículo surdo, atuação de intérpretes, língua de sinais, e indicamos certos professores capazes de oferecê-los. Com essa proposta em mãos, Carmen e seu grupo passaram a se aproximar do que consideravam ser *a vanguarda* dos estudos acerca da surdez no Brasil e na América Latina; colocando a equipe e as escolas especiais interessadas em contato direto com o que, nos termos de Peter Haas (1992), talvez pudesse ser definido como uma “comunidade epistêmica” que se constituiu em torno das políticas de bilinguismo²²³. Conforme me esclareceu, *O [Carlos] Skliar foi muito generoso com a gente; ele costumava ser muito sensível para conversar com os professores e nos indicou nomes significativos, que logo se tornariam algumas das principais referências na área da surdez. Por exemplo, ele indicou o [Carlos] Sánchez, a Gládis [Perlin] e o [Luiz Ernesto] Behares, além da Ronice [Müller de Quadros], claro, que nós também já conhecíamos. Dá para acreditar na nossa sorte? Não havia intelectuais mais preparados, mais reconhecidos pela comunidade surda do que esses*²²⁴. (...) *Formalmente essa pessoas vieram dar oficinas, palestras ou nos ajudar a organizar eventos de formação continuada aos professores e diretores da rede, mas nós espertamente separávamos uma tarde ou uma manhã e pedíamos a eles que revisassem o nosso planejamento.* Nesse sentido, Carmen prosseguiu sua narrativa informando que: *Quase todas as pessoas que convidamos acabaram participando da elaboração da*

²²³ Embora não se trate de uma noção exatamente nova, o conceito de “comunidades epistêmicas”, revisitado por Peter Hass (1992), aponta para a formação contemporânea de redes transnacionais de especialistas que partilhavam as mesmas perspectivas epistemológicas e orientam suas pesquisas (individuais ou coletivas) para a construção de projetos políticos efetivos; ativando, desse modo, comunidades locais e governos nacionais na busca de empreendimentos políticos e acadêmicos comuns.

²²⁴ Este quadro de pesquisadores e pesquisadoras, que passaram a atuar nos espaços abertos pelo Departamento, representava apenas uma fração, na época ainda emergente, daquilo que se constituiria como os “estudos surdos” nos estados do sul do Brasil. Outros nomes, inclusive com investigações anteriores e de maior projeção no meio acadêmico, como era o caso da psicóloga Regina Maria de Souza (1990 e 1998), em Campinas, e da pedagoga Eulália Fernandes (1990) e da linguista Lucinda Ferreira (1979 e 1993), no Rio de Janeiro, acabaram sendo incorporados à agenda da equipe apenas mais tarde. Assim mesmo, o destaque que tal grupo teria a partir da segunda metade da década de 1990, sobretudo a partir dos trabalhos de Carlos Skliar (1997, 1998 e 1999) e Ronice Müller de Quadros (1997 e 2003), permitia que Carmen recuperasse aquele movimento intelectual como uma “vanguarda nacional”.

nossa política [que se efetivaria a partir de 1998]. Umas mais, outras menos. Claro que o [Carlos] Skliar foi quem mais participou, principalmente porque ele veio durante quatro anos seguidos. Sempre que o chamávamos ele vinha, e quando não podia, acabava mandado alguém em seu lugar.

Sob a chancela desta comunidade de profissionais vinculados ou vinculadas a diferentes universidades e contextos educacionais, a discursivização de uma educação bilíngue parece ter conquistado cada vez mais notoriedade no sistema paranaense da educação especial. Nos relatos que coletei em campo, tal período era recorrentemente caracterizado como o momento de *maior efervescência intelectual* da história do Departamento. Quando interoguei Júlia a esse respeito, ela concordou prontamente: *As nossas ações chamavam a atenção das pessoas para essa questão sim – dentro e fora do Departamento. Os professores começaram a comentar e todos na Secretaria ficaram sabendo. Tanto que até mesmo quem não atuava na modalidade vinha nos procurar para saber o que era esse tal de bilinguismo. Lembro, por exemplo, do pessoal da gestão pedagógica [que integrava a Coordenação de Gestão Escolar]. Alguns vinham e participavam ativamente das nossas oficinas; parabenizavam a gente por ter convidado o [Carlos] Skliar, o [Tomaz] Tadeu Silva, especialistas de peso não só na área da surdez, como no campo educacional de um modo mais abrangente. Isso gerou certos ciúmes das outras equipes. Diziam que estávamos sendo protegidas, que todos os recursos vinham para nós. Imagina, não era nada disso. Pelo contrário, acho que foi a nossa ousadia em desafiar as diretrizes da área que criou esse respeito por parte das chefias.* Um “respeito” que resultou em investimentos efetivos da Secretaria e das demais instituições mobilizadas na organização dessas ações. De acordo com o relato de Carmen, *O trabalho ganhou volume e densidade no momento em que as escolas se convenceram e passaram a cobrar uma posição mais concreta do Departamento em favor do ensino bilíngue. (...) Elas desenvolveram muitas coisas, mas as que mais repercutiram lá dentro [da Área da Deficiência Auditiva] foram os projetos de formação continuada que as instituições do interior organizaram em paralelo aos da Secretaria. Era muito engraçado, porque a rede se dividiu em duas: as escolas oralistas, majoritariamente em Curitiba, que frequentavam os últimos cursos ainda oferecidos pelas outras funcionárias da área; e as escolas que pretendiam migrar para o bilinguismo, no interior do estado, que além dos nossos cursos, também criavam eventos para levar todos esses professores vinculados ao [Carlos] Skliar. Isso deu um destaque muito*

*maior para a gente*²²⁵. Com respaldo teórico e o apoio de algumas escolas especiais que passaram a atuar em parceria para reestruturar seus programas de ensino, a noção de *sujeito surdo*, pouco a pouco, foi deixando de ser considerada como sinônimo de *falta de audição* para se converter em uma manifestação linguística, corporal, subjetiva, que recolocava os usuários e usuárias da língua de sinais na condição de “sujeitos da educação” – exigindo, assim, que o Departamento se comprometesse com um ensino que precisava sim ser “diferenciado”, mas não “normalizado”. A consequência imediata desse processo acabou sendo o esvaziamento da perspectiva oralista acerca do tratamento e reabilitação da deficiência auditiva, bem como a saída das funcionárias responsáveis por seu agenciamento.

A partir de 1996, essa equipe voltaria a se reconfigurar. Desta vez, apenas em torno da gestão de Carmen, Júlia e Gabriela. Elas contariam ainda com a vinda de Camila para inaugurar os primeiros cursos de formação em língua de sinais para docentes, discentes e intérpretes do sistema educacional paranaense. Quem me explicou em detalhes a chegada desta nova integrante foi Júlia. *Se a gente queria impulsionar a língua de sinais no estado, como faríamos isso? Nenhuma de nós falava muito bem essa língua e a maioria dos palestrantes nos dizia que um professor ouvinte não teria legitimidade para tal, então fomos procurar alguém que pudesse nos ajudar. Foi aí que apareceu a Camila, uma surda que dava aulas de língua de sinais em um colégio aqui de Curitiba. Ela não tinha formação nem nada, mas era super competente. Além disso, havia sido oralizada e, portanto, falava e escrevia satisfatoriamente em português. Achamos que poderia ser mais*

²²⁵ Conforme os dados levantados pelo Departamento (PARANÁ, 2002), o sistema público e conveniado da educação especial atendia anualmente, na área da então Deficiência Auditiva, duzentos e vinte e três cidade durante aquele período. Esta cobertura, cerca de 56% do estado, se dava por intermédio de duzentos e oito Centros de Atendimento Especializados na área da Deficiência Auditiva (prestando apoio pedagógico ou terapêutico), contra apenas quinze escolas especiais e quatorze Programas de Educação Especial Supletiva (oferecendo escolarização formal) – destas últimas, apenas onze ofereciam a educação básica: sete apenas nas séries iniciais; uma contemplando também o ensino fundamental; e outras três possibilitando o ingresso de seus alunos também no ensino médio. Portanto, de um contingente estimado em 3.911 estudantes com “necessidades educacionais especiais” na área da deficiência auditiva (no sistema regular os números não puderam ser contabilizados), apenas 1.835 recebiam atendimento em escolas especiais vinculadas à educação básica.

*fácil trabalhar com ela*²²⁶. A burocracia estatal, todavia, não facilitou o planejamento das funcionárias. *Na Secretaria só entrava quem era concursado e, segundo Júlia, a Camila nem ensino superior tinha. Foi aí que negociamos uma forma dela vir através do convênio. A escola especial fez o contrato e a cedeu em troca de um professor concursado.* Com Camila, a equipe percorreu o estado noticiando os “aguardados” Cursos Básicos de Língua de Sinais. Pelo que soube, a ideia inicial foi a de formar multiplicadores e multiplicadoras que pudessem difundir o uso dessa língua; padronizando, em alguma medida, a gramática pedagógica utilizada por estudantes, professores e professoras nas escolas especiais da rede. *A primeira turma teve vinte e três alunos surdos e vinte e três professores ouvintes, explicou Júlia. Conseguimos com a superintendente da época uma bolsa auxílio aos que vinham do interior – e quase todos vinham do interior. Dos professores, nós escolhemos a dedo os mais dinâmicos, os mais envolvidos, afinal, nós conhecíamos todos praticamente. Os alunos, por outro lado, eram uns perfeitos bichos do mato. Xingavam, se recusavam a assistir as aulas, era um inferno controlá-los. Isso geralmente acontecia nos dois primeiros dias. Nos últimos dias – eram cinco – eles já começavam a se tranquilizar e a interagir melhor. A Camila sempre dava um jeito de conquistá-los. Fizemos isso mais uma ou duas vezes e o movimento foi crescendo. Logo tivemos que implementar o curso intermediário e o*

²²⁶ A oferta de cursos ou disciplinas de língua de sinais por pessoas ouvintes costumava ser um tema polêmico entre os técnicos e técnicas pedagógicas da Área da Surdez com que tive contato durante esta pesquisa. Embora as legislações não excluíssem essa possibilidade, indicando apenas a “preferência” por docentes surdos ou surdas, moralmente seu exercício por profissionais ouvintes costumava ser condenado. Uma história interessante, nesse sentido, ocorreu em 2004, quando uma intérprete foi aprovada na prova de seleção para exercer o cargo de “Docente de LIBRAS” na rede pública de ensino no Paraná. A equipe da época parece ter rejeitado essa possibilidade, procurando formas de desclassificar a candidata. Conforme me contou, “Fizeram de tudo para que eu não assumisse. Disseram que era um absurdo, quiseram rever a prova escrita e a avaliação presencial. Até me difamaram entre os surdos dizendo que eu estava ocupando a vaga de um deles. Mas não era verdade, tanto que não havia ninguém aprovado para colocar no meu lugar. (...) Só que virou uma questão pessoal. E de tanto fuçar elas acharam um problema com a data de expedição do meu diploma. Não pude assumir porque não estava oficialmente formada no período certo. (...) Se fosse qualquer outra pessoa que elas gostassem um pouquinho mais, aposto que iriam prorrogar o edital para que pudesse entrar sem problema nenhum”.

avançado. Concomitantemente ao desenvolvimento dos cursos, esta recém contratada também foi envolvida na condução de oficinas de formação de intérpretes. Pelo que soube de Gabriela, Essas oficinas foram importantíssimas, pois não havia como fazer do bilinguismo uma política para toda a rede escolar sem a existência de intérpretes capacitados para atuar nas escolas regulares. O problema é que acabamos sobrecarregando a Camila. Teve uma época, inclusive, acho que foi em 1998, que ela dava vários cursos ao mesmo tempo. Porém, sozinha ela não podia dar conta de mais essa demanda. Por isso, buscamos outros surdos. Fizemos uma parceria com o INES [Instituto Nacional de Educação e Integração do Surdo], no Rio de Janeiro, e eles periodicamente mandavam alguns surdos do seu corpo docente para passar uma ou duas semanas atuando conosco.

Desse modo, no intuito de potencializar a atuação de Camila, entre os anos de 1996 e 1998 foi constituído um grupo de educadores surdos e surdas que compartilhavam as mesmas premissas, valores, critérios subjetivos de legitimação, crenças normativas e causais a respeito da língua de sinais. Integrantes de uma tradição acadêmica que procurou (e ainda procura) descrevê-la por meio de sua estrutura gramatical própria, a circulação desses profissionais parece ter disseminado a compreensão de que, assim como historicamente aconteceu com as línguas orais, esta “língua espaço-visual” também precisava ser concebida como uma “totalidade dada”, “autogendrada” e passível de agenciamento no interior dos campos de recontextualização pedagógica da educação especial²²⁷. A exemplo do que ocorrera com certas instituições internacionais de ensino no Brasil, cujo currículo fora pautado por línguas estrangeiras, entendia-se que as escolas especiais para pessoas surdas também deveriam assumir a língua de sinais como sua língua regular. Tratava-se de uma tese que já vinha sendo teorizada nos eventos organizados pela equipe, mas ainda carecia dos

²²⁷ Inspirados nos pioneiros estudos de Wiliam Stoke (1960) acerca da descrição da língua de sinais norte-americana, diversos estudos (lingüísticos) buscaram enunciar o estatuto científico da língua de sinais brasileira a partir da comprovação de sua estrutura fonológica. Tais estudos iniciam-se na década de 1980, sobretudo com as pesquisas de Lucinda Ferreira (1993), sendo posteriormente desenvolvidos por Lodenir Karnopp (1999) e Ronice Müller de Quadros (1997). No interior dessa tradição, convencionou-se demonstrar que, assim como os fonemas orais, a ordem fonológica das línguas visuais também ocorreria por meio de elementos finitos que se organizam em um sistema (campos visuais, configurações de mão, pontos de localização no corpo, movimentos e orientações da palma das mãos) para formar cada sinal.

encaminhamentos práticos que pudessem sedimentá-la na rede pública e conveniada do estado. Para isso, a equipe se concentrou em ampliar a oferta de cursos introdutórios para estudantes e intérpretes, ao mesmo tempo em que atualizava, por meio de oficinas periódicas, os professores e professoras vinculados ao Departamento sobre as principais abordagens metodológicas que estavam sendo utilizadas pelo Instituto Nacional de Educação e Integração do Surdo no ensino da língua de sinais como “primeira língua”. O argumento subjacente a esta iniciativa foi o de que a surdez deveria ser reconhecida como uma particularidade linguística e cultural “natural” à população surda; reificando, em alguma medida, o pressuposto saussuriano de que a língua, qualquer língua, emergiria “espontaneamente” de coletividades “externas” aos indivíduos, mas paradoxalmente em decorrência de suas predisposições linguísticas “inatas”; ou seja, as noções (dicotômicas) de “língua” e “linguagem”, bem como as de “aprendizagem” e “aquisição”, foram ativadas durante estes cursos e oficinas para confirmar o argumento científico de que a língua de sinais resultaria de um conjunto necessário de “convenções formais” adotadas por um corpo social para possibilitar o exercício das faculdades linguísticas – e estas, por sua vez, seriam preestabelecidas pela “natureza cognitiva” de um cérebro extirpado do restante do corpo individual²²⁸. A intenção da equipe, segundo Gabriela, foi trabalhar em duas frentes: *Queríamos seguir prestando serviços de apoio às escolas regulares, principalmente com a intervenção de intérpretes. Porém, nosso maior desejo era ver as escolas bilíngues florescerem como comunidades linguísticas, assumindo que o bilinguismo precisava começar pela alfabetização das crianças surdas em sua língua natural para apenas depois concretizar o aprendizado do português como segunda língua*. Desse modo, no final da década de 1990, foi instituída uma forte valoração dos aspectos comunicativos desta língua e de seu estudo sincrônico por meio da apresentação dos elementos fonológicos, sintáticos, morfológicos e

²²⁸ Tido como um dos principais pilares da linguística moderna, as teses apresentadas por Ferdinand de Saussure têm sido amplamente utilizadas pelos estudos surdos, tanto para atestar a cientificidade da definição de “língua brasileira de sinais” quanto para organizar metodologias de ensino para esta língua. Conforme o autor (SAUSSURE, 1995, p. 27), “A língua existe na coletividade sob a forma duma soma de sinais depositados em cada cérebro, mais ou menos como um dicionário cujos exemplares, todos idênticos, fossem repartidos entre os indivíduos. Trata-se, pois, de algo que está em cada um deles, embora seja comum a todos e independente da vontade dos depositários”.

semânticos que corresponderiam ao seu uso “formal” – tanto que Carmen e Camila, concomitantemente a estas medidas, se engajariam na produção e distribuição de materiais didáticos complementares ao ensino bilíngue²²⁹.

A esperança da equipe parecia ser a de que, uma vez assimilado o sistema gramatical normativo da língua de sinais, os demais conteúdos curriculares fossem organizados a partir dele – entre eles, o ensino do português escrito. O que me parece ter ficado “de fora” dos planos da equipe, contudo, foi a análise e compreensão de outros processos sociais que também envolviam a constituição da língua de sinais, tais como a própria historicidade das relações de poder que permitiram sua constituição nas instituições escolares, religiosas ou políticas do Paraná. De qualquer modo, hoje seria praticamente impossível, para mim, retroceder na história e avaliar a “qualidade” destas ações. E ainda que tivesse a capacidade de julgar o “nível” de competência linguística ou pedagógica conferida por aqueles cursos e oficinas – que permaneceram sendo ofertados pelo Departamento até meados de 2008, quando esta atribuição foi transferida ao Centro de Apoio aos Profissionais da Área da Surdez no Paraná –, penso que este não era o ponto central da iniciativa empreendida pela área. Ao invés disso, seu feito parece ter sido o de produzir aquilo que (em tese) deveria ser o próprio motivo destas ações: a saber, a existência de uma “comunidade surda” que se comunicaria através de uma língua autônoma, legítima, nacional e independente das línguas orais. Em outras palavras, gostaria de sugerir que, ao supor certa predisposição “natural” para a língua de sinais como a decorrência de uma coletividade surda genérica, a equipe dedicou seus esforços em fomentar a criação e articulação de espaços de sociabilidade e aquisição de linguagem na rede escolar do estado, denominando-os como partes constitutivas da “comunidade surda”. Tal identificação,

²²⁹ Foram três produções desenvolvidas pela equipe durante este período: um dicionário básico de introdução à língua de sinais, organizado por Camila (STROBEL, 1998); o primeiro livro sobre a gramática da língua de sinais, elaborado por Carmen e Camila (FERNANDES e STROBEL, 1998); e um cartaz divulgando o alfabeto manual da língua de sinais. Independentemente da análise que deles possa ser feita, me chamava atenção o fato de ainda em 2010 serem impressos e distribuídos às escolas, docentes ou mesmo aos aventureiros e aventureiras que, como eu, “flanavam” pela área. Quando questionei Carmen sobre este fato, ela respondeu: “Mais importante do que a atualidade desses materiais é o que eles simbolizaram e continuam simbolizando. Quem os recebe pode ver que existiu um trabalho, uma produção intelectual, toda uma história até conseguirmos falar verdadeiramente em bilinguismo”.

entretanto, revestia-se da crença de que enunciar a língua de sinais e a comunidade linguística que a utilizaria – como também costumava ocorrer com as categorias surdez, cultura surda, povo surdo e sujeito surdo – seria uma mera constatação de entidades anteriores ao seu agenciamento por este setor intermediário da burocracia pública. Tornando, desse modo, a atuação das redes intelectuais, profissionais e políticas que possibilitaram a invenção de um discurso pedagógico sobre a educação de pessoas surdas uma atividade de reconhecimento e não de fabricação cultural. Assim, se configurou um contexto discursivo favorável à inclusão administrativa da Área da Deficiência Auditiva no sistema regional de ensino da educação básica – propiciando maior credibilidade aos certificados de escolarização conferidos pelas escolas especiais. Todavia, no momento em que essas ações estavam “a todo vapor” ainda parecia ser “muito cedo” para anunciar a adesão à perspectiva da educação inclusiva. Ao menos essa foi a leitura que se fez daquele período enquanto estive em campo; como se a “era da inclusão” ainda não tivesse chegado à equipe. Antes de alcançá-la, seria preciso que tais funcionárias confirmassem de uma vez por todas esse modo de descrever as pessoas surdas como sujeitos que não possuíam nenhum tipo de deficiência, apesar de serem diferentes daqueles que ouvem. Como me contou Carmen, *Nós nem nos preocupávamos com a nomenclatura da área, até porque todas as Secretarias do país utilizavam a mesma designação. Surdez, deficiência, inclusão, integração. Tanto fazia. Sabíamos que eram meros nomes. Qualquer um poderia colocá-los ou retirá-los. O que nos preocupou realmente foi a formulação de um conjunto de propostas substanciais que impedissem novas investidas oralistas e consolidassem a ideia de surdez que queríamos*. Desse modo, a atenção e os interesses da área concentraram-se na elaboração e normatização de um discurso político e pedagógico a respeito da surdez que ocupasse os espaços deixados pelo oralismo²³⁰.

²³⁰ Conforme mencionado no capítulo anterior, entre os anos de 1996 e 1998 diversos projetos de Lei que visavam o reconhecimento da surdez e da língua de sinais foram elaborados em parceria com as escolas especiais e implementados no estado. Nesse sentido, antes mesmo do seu reconhecimento nacional, através da Lei Federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002), certa ebulição política e normativa já oficializava o bilinguismo como uma estratégia legítima no Paraná, sobretudo através dos municípios de Foz do Iguçu, Curitiba, Campo Mourão, Maringá, Guarapuava, São José dos Pinhais, Londrina, Guaratuba, Araucária, Ponta Grossa, Lapa, Jí-Paraná, União da Vitória, Ivaiporã, entre outros.

Pude observar nitidamente esta guinada na organização da área quando me deparei com uma ata redigida por Carmen a partir da reunião do dia 15 de outubro de 1999, no Ministério da Educação, onde representantes de diferentes setores do Estado procuraram planejar *diretrizes para a educação dos surdos no país*. Entre os tópicos debatidos, estava lá, em destaque, a proposta de *atualizar o conceito de surdez*. Conforme tal ata, diferentes enunciados foram apresentados e discutidos com o objetivo demonstrar que o sujeito surdo teria o direito e a possibilidade de apropriar-se da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento intelectual – evidenciando, dessa forma, uma “vontade” de articular a educação de pessoas surdas com o ensino bilíngue²³¹.

Cerca de um ano após a realização daquela reunião, a equipe terminaria de redigir sua “Política de educação bilíngue para surdos” – ela ainda demoraria quase dois anos para ser publicada nos anexos do relatório de gestão da modalidade (PARANÁ, 2002, s/p). *Começamos a escrever aquele documento no final de 1997*, comentou Carmen. *Ele circulou bastante entre as escolas, pesquisadores e movimentos sociais que nos ajudaram a iniciar nossas ações. Em 1998 as ideias já estavam todas colocadas e fomos trabalhando para efetivá-las, mas só conseguimos finalizar mesmo a redação no começo de 2000*²³². Ali,

²³¹ Quatro eram as propostas de enunciado para a definição de um significado para o conceito de surdez expressas naquela ata: “1) Surdez é uma diminuição dos sons que dificulta a aquisição, de forma natural, da linguagem oral, consubstanciando experiências visuais do mundo; 2) Surdez é a capacidade de perceber o mundo e produzir significados culturais por meio de experiências visuais, e a diminuição da percepção dos sons que dificulta e/ou impede a aquisição, de forma natural, da linguagem oral; 3) Surdez relaciona-se ao uso da comunicação visual para a produção de significados culturais; 4) Surdez é a diminuição da percepção aos sons que dificulta a aquisição da linguagem oral, de forma natural, necessitando de recursos específicos para constituir-la, o que não significa a adoção de procedimentos clínicos, mas o desenvolvimento de uma proposta educacional que contemple a constituição linguística, a educação auditiva e a apropriação de conhecimentos”.

²³² Conforme apresentado nos anexos do relatório (PARANÁ, 2002, s/p), quatro eixos de atuação deveriam nortear as ações da equipe para constituir a política de bilinguismo na educação inclusiva da educação especial: “1) O reconhecimento político da situação linguística e cultural dos surdos; 2) A potencialização dos aspectos pedagógicos em detrimento do aspecto clínico nos objetivos a serem alcançados nos programas especializados; 3) O apoio para o fortalecimento e qualificação da comunidade surda organizada, que atuará no

além dos eixos principais de ação para a área, pudemos definir claramente a concepção de sujeito que nortearia a nossa política. E ela foi anunciada logo na primeira linha: A surdez é uma experiência visual que oportuniza aos sujeitos surdos a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-linguísticas diversas, mediadas por formas de comunicação simbólica alternativas, que encontram na língua de sinais seu principal meio de concretização. Tratava-se de uma conceituação objetiva, consistente, que articulava variadas dimensões daquilo que, como se pensou, “melhor” descreveria a condição de ser uma pessoa surda usuária da língua de sinais. Porém, ao afirmar a experiência visual como a qualidade primordial da surdez, também se produziria indiretamente uma representação idealizada desses indivíduos por meio da “consciência”, que teriam ou não, de sua diferença linguística – conforme o parágrafo seguinte: Cada sujeito surdo é único, sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida. Há surdos que têm consciência de sua diferença e necessitam recursos essencialmente visuais nas suas interações; surdos que nasceram ouvintes e, portanto, conhecem a experiência auditiva e o português como primeira língua; surdos que passaram por experiências educacionais oralistas e desconhecem a língua de sinais; surdos que viveram isolados de toda e qualquer referência identificatória e desconhecem sua situação de diferença; entre outros. Nesse caso, a fabricação de uma concepção de sujeito para a área parece ter se dado através da invenção de um “objeto” que pudesse, ao mesmo tempo, garantir um processo de subjetivação e possibilitar o seu agenciamento estatal. Carmen me revelou esse movimento ao explicar por que o termo “inclusão” não figurava nos discursos da equipe – Nós nem pensávamos nisso. Estava meio que subentendido, mas raramente utilizávamos esse termo. Acho que não teria feito sentido falar em surdez se não estivéssemos em um contexto de educação para todos. Só que não queríamos a inserção de alunos que não escutam; queríamos a inclusão da língua de sinais nos currículos escolares; queríamos uma escola onde a surdez pudesse se manifestar e os alunos pudessem se reconhecer como sujeitos surdos. Então, não havia porque inserir as nossas ações na agenda política da integração. (...) Mais tarde, com a inclusão, foi diferente, mas não

planejamento e execução de propostas educacionais; 4) A formação e capacitação do professor do ensino comum em relação às necessidades educacionais dos alunos surdos”.

*porque acreditávamos cegamente na política de inclusão e sim porque não se podia mais falar em surdez sem falar em língua de sinais*²³³.

Essas foram as histórias que elas me contaram. As linhas gerais do projeto planejado e executado por Carmen, Júlia, Gabriela e Camila para consolidar um discurso acerca do ensino bilíngue no Paraná. Certamente, meus colegas e minhas colegas da Secretaria possuíam outras versões do mesmo período, quem sabe com detalhes ainda mais significativos que também teriam escutado destas funcionárias ou concluído a partir das múltiplas informações que conseguiram confrontar. Porém, ainda que pudéssemos discordar sobre a interpretação destes acontecimentos ou a respeito da centralidade de uma ou outra marcação temporal, não era exatamente o “como” elas teriam realizado a transformação da área que parecia estar em questão, mas sim “o que” a tal iniciativa representou para a sua administração na década seguinte. Depois de tomar nota desses relatos e agrupá-los, lado a lado, neste texto, consegui entender melhor essa “persistência” das

²³³ Na última vez que nos encontramos para conversar sobre sua trajetória, Carmen narrou em um tom desanimador os resultados obtidos pela área a partir de 2003 – um período em que ela, Júlia e Gabriela esperavam a implementação de todas aquelas propostas construídas durante a década anterior. Como me disse, “Quando a gente fez o encontro de surdos que encerraria a minha passagem pelo Departamento, no final de 2008, eu fiz uma fala sobre os dez anos de educação bilíngue no estado. Naquela ocasião, disse que a política, de fato, não aconteceu. O pessoal ligado ao Departamento acabou não gostando, porque era para ser um momento de celebração. Só que alguém precisava falar isso. Sei que a equipe até tentou fazer uma política de educação bilíngue pautada na formação de professores, instrutores, intérpretes, debatendo o currículo nas escolas; quer dizer, na superfície ou superestruturalmente o debate aconteceu, mas quando íamos às escolas a gente via que os professores, os alunos, os intérpretes, ninguém sabia língua de sinais, muito menos se ensinava o português. Por isso eu fiz uma fala para mostrar que nunca foi bilinguismo de verdade; que a gente estava dez anos depois debatendo ainda a primeira pauta: a legitimidade da língua de sinais como constituidora da educação de surdos, como o elemento que forjaria a identidade surda, a comunidade, porque sem a comunidade surda não tem língua. E o que acontece agora é justamente o movimento inverso: é a dispersão dessa comunidade”. Independentemente dos motivos implícitos ao relato, me parece significativa a articulação indissociável entre a surdez e a língua de sinais que Carmen reforçava em sua fala; deslocando, em alguma medida, o caráter contingencial dos próprios processos de sua significação que ela e sua equipe empreenderam ao longo da década de 1990 para conferir sentido à ideia de surdez no interior da antiga Área da Deficiência Auditiva.

peças que passaram pela Área da Surdez em ativar o “passado” de sua equipe. A meu ver, não se tratava de uma “herança” vantajosa simplesmente pela continuidade ou legitimidade que conferia ao exercício das atribuições burocráticas no Departamento. A meu ver, pouco importava quão “extraordinária” aquela época teria sido, ou quão “relevantes” poderiam ser as relações tecidas entre as protagonistas da política de bilinguismo e as lideranças dos movimentos em defesa da língua de sinais. O fato é que a constante enunciação dos feitos dessas ex-funcionárias acabou se convertendo em uma espécie de fundamento ontológico para os discursos e ações que objetivaram incluir as pessoas surdas na rede regular de ensino da década seguinte. Isso porque era lá, no século passado, em outro governo e sob a rubrica de legislações que já não organizavam mais os sistemas educacionais, que se localizava a legitimidade simbólica das novas ações. Um movimento discursivo marcado pela “evidência” de um sujeito (e uma subjetividade) supostamente anterior ao seu agenciamento burocrático, apenas reconhecido pela “sensibilidade” daquele grupo de funcionárias que visibilizaram e apoiaram a inserção de sua língua “natural” nas escolas especiais que gerenciavam. O raciocínio implícito neste tipo de idealização da “diversidade humana” é o de que a administração estatal deve pressupor a existência de uma identidade através da qual os interesses políticos podem ser elaborados e as políticas estendidas; constituindo, assim, um regime de verdade onde qualquer ação é impraticável se não estiver se referindo a um sujeito pré-discursivo. E foi exatamente isso que a observação da rotina de trabalho na área me informou entre os anos de 2009 e 2010: a percepção de que seria impensável remontar, a cada momento, as noções de “surdez”, “cultura surda” e “língua de sinais”, pois assim correriam o “risco” de desconstruir a relação (causal) já estabelecida entre o “sujeito surdo” e o “ensino bilíngue”. Desse ponto de vista, a década de 1990 representou uma fonte privilegiada de experiências que costumavam ser acessadas para confirmar (ou presumir) a existência de uma “comunidade surda” no Paraná. A ironia de tal constatação, contudo, era o fato de que seria preciso acreditar nessa entidade abstrata para então “libertá-la”; ocultando ou ignorando os limites e as restrições que ela impôs de antemão às próprias potencialidades culturais que o discurso sobre a despatologização da surdez prometia (e ainda promete) ter conquistado. Portanto, no lugar de concluir este capítulo, gostaria encerrá-lo com uma inquietação que percorreu todos os momentos desta pesquisa. O que poderia ter ocorrido se o processo de constituição da surdez como uma entidade culturalmente inteligível e passível de inclusão educacional

fosse compreendido como o resultado e o efeito das políticas gerativas que afirmam tê-la reconhecido, e não como fundações naturalizadas de uma identidade pré-existente, coerente e durável?

8 Por fim, seria possível impensar a gestão educacional da surdez?

Que o Outrem, propriamente falando, não seja ninguém, nem você, nem eu, significa que ele é uma estrutura que se encontra efetuada somente por termos variáveis nos diferentes mundos de percepção – eu para você no seu, você para mim no meu. Nem mesmo basta ver em outrem uma estrutura particular ou específica do mundo perceptivo em geral; de fato, é uma estrutura que funda e assegura todo o funcionamento deste mundo em seu conjunto. É que as noções necessárias à descrição deste mundo permaneceriam vazias e inaplicáveis se Outrem não estivesse aí, exprimindo mundos possíveis.

Gilles Deleuze.
Conversações, 1992.

Quatorze de junho de 2011. Foi a última vez que passei pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Estava afastado da rotina burocrática desse setor intermediário da gestão educacional brasileira desde o início do ano para me dedicar à escrita da tese e nunca mais havia retornado ao local; mesmo assim, nesse dia resolvi rever as pessoas com quem trabalhei. Queria lhes agradecer pela ajuda inestimável que ofereceram à pesquisa. Com tal intuito, percorri saudoso os corredores do edifício em busca de gente conhecida. Infelizmente, a maioria já não se encontrava por lá. Quando cheguei à Área da Surdez, então, levei um susto. Nem Lívia, nem Adélia. Fui recebido pela nova integrante da equipe – uma ex-funcionária da Prefeitura de Curitiba que disse ter sido transferida ao Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional para *acelerar a política de inclusão*. Conversamos por uns quinze minutos. Ela ficou curiosa em saber o tipo de investigação que eu realizara. Envaidecido, comecei pelo que estava escrito (e qualificado). Primeiro, com a pergunta especulativa sobre os sentidos e significados contemporâneos da surdez no ambiente escolar; uma questão que remetia a minha trajetória na educação de pessoas surdas, entre os anos de 2007 e 2009, bem como a “conquista” do problema estudado – ou seja, a percepção de que a noção (pedagógica)

de surdez emergiu e se estabeleceu em determinada co-relação de forças que aproximou a educação especial do restante da educação básica, contribuindo para consolidar a ideia de “sujeito surdo” enquanto uma (id)entidade estável, relativamente homogênea e passível de inclusão na rede regular de ensino. Depois, procurei explicitar, no convívio com Helano, um ex-funcionário daquela equipe, a proliferação de certos discursos (políticos e acadêmicos) que prometiam representar total ou parcialmente a população surda a partir da invenção de um “nós” imaginário a essas pessoas, ao mesmo tempo em que (re)posicionavam sua história cultural para simbolizar a manifestação “natural” e “desejável” de uma coletividade linguística constituída através do uso da língua de sinais. Por meio desta breve explanação, lhe contei como me voltei à administração educacional da área, em meados de 2009, para analisar os usos e apropriações estatais dessa nova gramática normativa – “identidade surda”, “cultura surda”, “sujeito surdo”, “povo surdo”, “comunidade surda” e “língua de sinais” – que deveria despatologizar a concepção de surdez como sinônimo de “falta de audição”, o que contribuiu para recriar a paisagem multicultural e inclusiva da “diversidade humana” que a educação especial passou a abrigar nas décadas recentes.

Nessa direção, declarei o objetivo mais geral da pesquisa: o de compreender como as práticas discursivas que regularam a educação de pessoas surdas até a segunda metade da década de 1990 puderam se modificar na gestão educacional paranaense e quais efeitos (políticos, pedagógicos e administrativos) tal transformação suscitou na organização atual desse sistema regional de ensino. Inquieta, a técnica pedagógica indagou se ao invés de analisar o Departamento não seria melhor ter permanecido em contato com as instituições de ensino e os movimentos sociais. De algum modo, ela estava certa. Se tivesse continuado na escola ou conseguido acessar outros espaços de sociabilidade e mobilização que oportunizassem a reflexão das micro-relações que, por meio de performances linguísticas diferenciadas, têm reinventado o entendimento social da surdez, provavelmente os rumos desta pesquisa fossem outros. A questão, todavia, era que esses trabalhos já vinham sendo realizados por outros pesquisadores e pesquisadoras – alguns exemplos atuais podem ser localizados nas teses de Paulo Cesar Machado (2008), César Augusto de Assis Silva (2010), Sílvia Andreis Witkoski (2012). Por isso, meu interesse foi o de focar em um processo pouco explorado pelos estudos recentes: a saber, a profissionalização de docentes e conhecimentos especializados no ensino bilíngue. Nesse sentido, tratei de lhe explicar que a hipótese

subjacente aos primeiros capítulos nada tinha que ver com a tentativa de formular uma proposição (teórica) acerca da constelação de interações, processos e relações que configuram as práticas sociais das pessoas surdas; muito menos colocar-me no lugar delas, falar por elas ou verificar se ainda fazia sentido referir-se à ideia de “sujeito surdo” para reivindicar formas de educação em nome delas. Considero que o “nós” ativado pelos discursos em defesa da população surda é sempre e somente uma construção fantasiosa. Ela tem seus propósitos, sobretudo políticos, mas acaba negando a complexidade e a indeterminação interna do termo; constituindo-se, assim, por meio da exclusão de parte das pessoas que simultaneamente procura incluir. Todavia, a fundamentação tênue desta narrativa não é somente um motivo de desesperança; afinal, a constatação da instabilidade radical da categoria possibilita colocar em discussão as maneiras pelas quais o ensino foi e ainda é organizado no interior de políticas identitárias que afirmam emancipar alunos e alunas através do reconhecimento de suas diferenças. Por conta disso, acabei virando meu “microscópio” em direção à Secretaria – a despeito de perceber que os saberes e poderes que circulam no aparelho estatal e na sociedade nunca estiveram separados ou apartados, mas são coextensivos, indissociáveis e mutuamente implicados.

Desse modo, tentei sistematizar algumas das informações acumuladas durante a pesquisa de campo para esclarecer as principais questões que esperava desenvolver nos próximos meses. Parti dos resultados obtidos com a observação da rotina institucional da Secretaria, ressaltando algo com que aquela funcionária talvez estivesse bem familiarizada: o fato de o dia-a-dia na instituição ser atravessado por relações e interesses que transcendem o trato formal das normas e políticas oficiais, reinscrevendo sobre a racionalidade burocrática projetos, compromisso e táticas de poder que exigem uma compreensão diversa da qual costumeiramente tais ações são apresentadas. A forma pronta e acabada dos documentos oficiais que vão às escolas muitas vezes encobre seus sucessivos agenciamentos no cotidiano estatal. Por isso, inclusive, apostei na possibilidade de ingressar em seus bastidores, como técnico pedagógico, e a partir dessa posição acessar a “intimidade” das práticas organizacionais que acionam, administram e ressignificam o discurso pedagógico com finalidades das mais variadas – particularmente aquelas práticas relacionadas com a elaboração de diretrizes, orientações ou planos de formação continuada de profissionais que passariam a atuar nas escolas (inclusivas) da rede de ensino. Esta análise me foi fundamental, pois além de entrar em contato com os atuais sentidos que a perspectiva da educação inclusiva conferiu

à gestão educacional do estado, pude também entrever as implicações, às vezes contraditórias, ambíguas ou ambivalentes, de sua interpretação (ou tradução) por parte da Área da Surdez. Revelando, assim, as marcas de um raciocínio fundacionista que supôs a necessidade de haver um sujeito preconcebido para que as políticas pudessem ser formuladas e a ação (inclusiva) empreendida. Nesse modelo gerencial, “cultura” e “discurso” envolvem o sujeito, mas não o constituem, sob o risco de que se “perca” sua aparente “essência originária”. Ao menos, foi o que percebi no modo como a equipe responsável pela educação de pessoas surdas no Paraná “enfrentava” suas demandas, reportando-se a pré-existência de uma categoria homogênea, abstrata e universal de “sujeito surdo” para a qual suas ações estiveram orientadas. Independentemente da obrigatoriedade ou não de existir um agente por trás do ato – herdeira (talvez) de certa tradição acadêmica que opôs os termos ação e estrutura, prática e discurso, produção e reprodução, representação e subjetividade –, busquei formas de evidenciar como tal definição dos sujeitos habilitados a se movimentar no interior do campo discursivo da surdez foi fabricada através dos próprios atos que reconstituíram este campo de recontextualização do conhecimento pedagógico no início do século XXI.

Nessa rápida conversa tentei sintetizar à minha interlocutora as principais “evidências” que havia acumulado durante os dois anos de investigação. Tratava-se de informações extraídas de observações, entrevistas, testemunhos orais, trajetórias profissionais, relatos de acontecimentos e análises documentais que ajudaram a compreender – e mais tarde narrar na escrita da tese – o percurso institucional da Área da Surdez no interior daquela seara da burocracia pública. Para tanto, lancei mão do que me foi apresentado como o projeto político que reestruturou o funcionamento de toda a Secretaria entre os anos de 2003 e 2011. Um processo que pôde ocorrer após a formulação conscientemente planejada do discurso multicultural acerca da inclusão dos segmentos tidos como “excluídos” da educação pública e culminou na ressignificação dos agentes especializados em seu atendimento – departamentos, coordenações ou equipes técnicas. O que pretendia demonstrar era como o sistema estadual foi unificado para açambarcar os grupos “desfavorecidos”, “marginalizados”, “inferiorizados”. Trajetórias, corporalidades e subjetividades cuja presença passou a ser identificada, classificada e reordenada por uma série de dispositivos e mecanismos pedagógicos que administraram seu ingresso na rede regular de ensino. No entanto, o que prosseguiu irrestrito, tanto nas falas quanto nos documentos, foi a posição dominante ocupada pela educação básica na

regularização de seus outros e outras. Isso porque tal modalidade ofereceu um destino “comum”, capaz de incluir a constituição diversa do “Mesmo” e assegurar um território pretensamente (ou perversamente) harmonioso no qual as diferenças deveriam conviver pacificamente – desde que se adequassem aos princípios e valores oferecidos pela educação inclusiva. Nesse processo, o reconhecimento dos diferentes segmentos educacionais, categorizados em sujeitos e coletividades particulares, serviu como a forma retórica de administrar os conflitos, democratizar o acesso e, simultaneamente, impedir a completa fragmentação do sistema regional. Evidentemente, essa estrutura armada sob os variados departamentos e coordenações teve rendimentos diferenciados no desempenho de cada equipe. Contudo, mesmo para aquelas que postulavam categorias de sujeito altamente restritas e situadas, como era o caso da Área da Surdez, seus projetos identitários permaneceram constituídos discursivamente em um modelo dicotômico – impondo aos gestores e gestoras que enunciassem sua identidade com este ou aquele grupo, em algum lugar entre o diverso e o básico, o especial e o regular, o normal e o patológico. Em outras palavras, as condições que possibilitaram a afirmação do “eu” e do “Outro” na educação paranaense foram providas por uma mesma estrutura de significação que regulamentou a invocação legítima do que seria considerado como diversidade e pelas ações que estabeleceram os critérios de inteligibilidade por meio dos quais certos sujeitos puderam ser “incluídos”.

A implicação imediata desse movimento de visibilização e institucionalização de alteridades pedagógicas nos múltiplos campos de atendimento da Secretaria me parecia ser a estabilização de variadas categorias de sujeito que se constituiriam “na” e “através da” oposição assimétrica ao sujeito dominante (e neutro) que estaria, desde sempre, incluído – ocultando, assim, o próprio aparato discursivo que teria configurado tal código binário. Desconfiada do andamento da nossa conversa, aquela técnica pedagógica questionou a pertinência desta crítica que dirigi ao paradigma da inclusão, perguntando se não seria “irresponsabilidade” minha observar apenas os limites epistemológicos e organizacionais da educação inclusiva; afinal, antes mesmo de ser o resultado de determinada abstração teórica ou política, a situação de exclusão educacional dos grupos situados à margem da escola regular também era a consequência dos processos históricos de subalternização ou negação de suas cidadanias. Mais uma vez ela tinha boa dose de razão. De fato, ainda que o modelo de reconhecimento adotado pela Secretaria estivesse alicerçado em uma tradição intelectual (iluminista)

que fabricou o “eu” e o “Outro” como polaridades antagônicas da relação inclusão-exclusão, realmente havia a possibilidade de que esses outros e outras, ao serem absorvidos pela espacialidade egocêntrica do “Mesmo”, se apoderassem das (auto)representações conquistadas junto ao Estado e as utilizassem politicamente para impor suas demandas educacionais. Penso, até mesmo, que o tom excessivamente descritivo que pode ser atribuído a algumas passagens deste texto se deve a tal ressalva: a constatação do caráter *fictio* (de uma fabricação) das ações estatais em favor da educação inclusiva não implica, em absoluto, na renúncia da ideia de inclusão, bem como dos múltiplos usos táticos que podem ser efetuados de sua gramática normativa. Pelo contrário, permite compreender como as categorias identitárias não existem em um suposto “mundo das ideias”, pois se assentam em práticas e discursos que necessariamente têm uma base material. Saber disso, por outro lado, nos libera da crença ontológica em metanarrativas pedagógicas que frequentemente prometem uma “grande virada” em direção a horizontes “melhores”, do mesmo modo que nos coloca na condição “incômoda” de agir mediante o permanente trabalho político de não afirmar nem negar as identidades, de não assumi-las como reais ou aparentes, originais ou derivadas, mas de encará-las como possibilidades performáticas que ampliam ou restringem as configurações sociais e as condições de subjetivação.

Um pouco mais aliviada após perceber que meus escritos não procuravam interditar a noção de inclusão, e sim recolocar tal problemática sob a ótica das políticas de significados ativadas pela gestão contemporânea da educação inclusiva, a funcionária voltou a indagar o modo como eu avaliara o trabalho empreendido na Área da Surdez antes de sua chegada. Ela desejava entender as “dificuldades” enfrentadas durante o último governo para incluir as pessoas surdas nas classes regulares de ensino e saber quais seriam as minhas “sugestões” (práticas e teóricas) ao agenciamento dessa população no sistema educacional paranaense. Porém, no lugar de uma proposta definida de trabalho que pudesse “aperfeiçoar” sua atuação, tudo o que tinha a oferecer eram narrativas e interpretações acerca dos arranjos institucionais sobre os quais seus esforços poderiam se aplicar. Pensava (e ainda penso) que a decisão de reativá-los, desarmá-los ou recriá-los precisava permanecer com ela, pois, uma vez compreendido o caráter contingencial dos projetos identitários traçados pela Secretaria, não me parecia fazer sentido algum sobrescrevê-los novamente com determinações causais que tivessem a pretensão de orientar (epistemologicamente) futuros “jogos de verdade”. Nesse sentido, fiz

questão de explicitar como a enunciação da surdez pôde ocorrer por intermédio da invocação sistemática e repetida das regras que balizaram e condicionaram a formulação de identidades inteligíveis no interior do discurso estatal. Tratava-se de dispositivos gerenciais de representação política e pedagógica que operavam em conformidade com as legislações, diretrizes e orientações impostas às equipes; coagindo ou seduzindo a utilização dos sistemas conceituais elaborados pelo funcionalismo público para nortear (e simplificar) os procedimentos de identificação, ordenação e encaminhamento das demandas atendidas. E esses dispositivos não eram tão “difíceis” de se visualizar; afinal, eles estavam inscritos nos “documentos de identidade” – para emprestar uma expressão consagrada por Tomaz Tadeu Silva (1999) – que permitiram a sucessiva reinvenção dos sentidos da educação especial a cada mudança ou oscilação em sua gestão. Portanto, ainda que sua forma socialmente construída ou burocraticamente fabricada permanecesse imobilizada pela força substancializadora de um “Outro” pré-discursivo, tomado como essencial ao funcionamento dessa retórica, o caráter mutável das prescrições (normativas) que esses documentos regularam me fez apreender a dinâmica das relações que facultavam ou restringiam as posições de sujeito fundadas pela modalidade na última década.

De fato, tratou-se de um período marcado pela transformação do antigo Departamento de Educação Especial no atual Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional; sancionando, assim, a estabilização de uma categoria particular para a Área da Surdez (a de “sujeito surdo”) e a constituição de uma linguagem capaz de representá-la no contexto multicultural das pessoas que necessitariam de “atendimento educacional especializado”. Evidentemente, a fabricação da matriz discursiva que conduziria a administração estatal da modalidade à despatologização da noção de “deficiência” não deve ser encarada como obra única e exclusiva dos movimentos políticos e intelectuais que se formaram em torno desta área. A gramática pedagógica que invadiu o setor e operou uma reformulação conceitual para enquadrá-lo na perspectiva da inclusão da “diversidade humana”, certamente extrapolava as questões e tensões abertas por uma ou outra categoria social. Contudo, a “afinidade” entre os interesses daquela equipe e as exigências impostas ao Departamento, sobretudo depois da transição política de 2003 no Governo do Paraná, talvez possa ser considerada como o efeito de um processo simultâneo de revisão das identidades profissionais e de reclassificação das alteridades pedagógicas. Isso porque, ao redefinir os “sujeitos” da educação especial, seus “objetos de aprendizagem” e as formas de habilitação e

capacitação de seus “agentes de ensino”, configurando uma nova rede de serviços e especialidades que modificaria o papel das escolas especiais, esse Departamento não apenas se utilizou das práticas discursivas encampadas pela equipe, conjuntamente com os movimentos em defesa da língua de sinais, como também as reforçou, delegando recursos e conferindo credibilidade à ampliação de suas propostas – sobretudo, aquelas relacionadas com a reestruturação dos processos de seleção e recrutamento de docentes e intérpretes habilitados ou habilitadas a executar a “política de bilinguismo” para pessoas surdas no estado, consideradas essenciais à “tomada de consciência” dessa coletividade. Nesse sentido, a expectativa nunca foi tomar Área da Surdez como um caso exemplar do que ocorrera nas outras áreas, nem mesmo anunciá-la em suas curiosas peculiaridades. Ao invés disso, procurei apenas indicar, por meio de uma investigação focada na burocracia pública, que a interpretação das traduções regionais que se fizeram dos discursos nacionais e internacionais da educação inclusiva não deve prescindir do exame de suas micro-relações de produção, sob pena de se perder de vista o desenvolvimento dos mecanismos de poder que permitiram sua implementação local.

Desse modo, recuperei alguns dos documentos oficiais redigidos durante a última década com o objetivo de expor as linhas gerais da proposta paranaense de inclusão “processual” e “responsável” que fora elaborada por aquele Departamento. A expectativa era articulá-los com outras informações e observações para descrever a marcha institucional que introduziu uma concepção tida como radicalmente nova ao atendimento das pessoas que apresentavam “acentuadas” necessidades especiais em seu aprendizado. Uma perspectiva que desligou o modelo corretivo, de tratamento e reabilitação das patologias representadas pela imagem do indivíduo deficiente, e recolocou seus serviços a favor da desconstrução dos próprios ambientes segregados que organizaram a modalidade no século passado. Nesta descrição, contudo, espero ter evidenciado algo além do que a mera mutação semântica (ou pragmática) dos termos que tentaram suplantar o “paradigma da integração escolar” para fixar a educação inclusiva como um modelo mais “viável”, “justo” e “eficaz” de educar tais sujeitos; pretendi demonstrar também como tal transição, apesar de rejeitar os saberes médicos e as práticas corretivas, não conseguiu destruir por completo o tradicional padrão representacional de reconhecimento e classificação da “anormalidade”, pois se nutriu dele, em certa medida, para legitimar material e simbolicamente suas concepções de ensino e aprendizagem. Entendo que isso aconteceu porque a inovação que a

perspectiva multicultural conferiu ao Departamento – deslocando os históricos procedimentos de controle e disciplinarização dos “corpos anormais” e instituindo novos mecanismos de manipulação e regulação sobre as “comunidades” de pessoas com deficiência – não favoreceu sua ruptura com o “velho” raciocínio que segue implícito na gestão de suas áreas: o de que tais “necessidades educacionais especiais” poderiam (ou deveriam) ser suplantadas quando suas diferenças em relação à norma fossem “resolvidas” ou “apaziguadas” em um ambiente idealizado de convivência. Outros e outras que, por suas diferenças (agora não mais “naturais”, mas essencialmente “sócio-culturais”) em relação à normalidade dos corpos e das mentes regularmente atendidos pelas escolas comuns, foram e ainda são inventados, fabricados, (re)conhecidos e educados como “minorias excluídas” das formas habituais de escolarização e, portanto, (re)constituídos enquanto alteridades “especiais”, “deficientes” ou “ainda diferentes”. Assim, como já afirmou Carlos Skliar (2003, p. 160), “embora seja certo que na atualidade a educação especial cedeu espaço a algumas representações sociais das identidades da alteridade deficiente, ela continua sendo percebida, em termos de totalidade, como um conjunto de sujeitos homogêneos, centrados, estáveis, localizados no mesmo contínuo discursivo”.

Como procurei sugerir ao longo deste texto, recompor tal percurso organizacional rendeu mais a esta pesquisa do que a leitura contextualizada dos códigos e dispositivos normativos que modificaram o entendimento das deficiências no interior da Secretaria. Possibilitou igualmente certa compreensão do papel (subterrâneo) que a Área da Surdez desempenhou nesse processo. Refiro-me à atuação, em meados da década de 1990, das funcionárias que impulsionaram a “entrada” de novos saberes e poderes no Departamento através da rotinização das noções de “surdez”, “língua de sinais”, “cultura surda” e “comunidade surda”. Suas trajetórias, valores, expectativas, as redes de relações intelectuais e profissionais que ajudaram a configurar, o conjunto de estratégias discursivas ativadas por elas para disseminar o reconhecimento político, cultural e identitário de um “povo”, uma “coletividade”, uma “alteridade” inventada enquanto diferença linguística e cultural; tudo isso me parece ter gerado um “fundo de conhecimento” – ou uma “episteme”, como definiu Michel Foucault (2007) – que permitiria, após alguns poucos anos, que o Departamento se reinventasse. Algo que foi sistematicamente repetido a cada passo, curso, evento ou produção daquelas atrizes públicas engajadas com a difusão da língua de sinais e com a criação de sua “política de

bilinguismo”; delineando, então, a positividade (ou competência) dos próprios “estudos surdos” que, desde aquela época, já procuravam alterar a ordem dos significados na educação especial. E quando tal ressignificação se estabilizou como uma perspectiva válida de gestão, não apenas da surdez, mas de toda a modalidade, sua forma organizacional retroagiu sobre as práticas e posições da equipe, conferindo-lhes o status de uma “vanguarda intelectual”. A complexidade teórica e gerencial deste movimento, mantido nas distintas configurações que a equipe assumiu entre os anos de 1994 e 2011, me foi apresentada por meio da inversão epistemológica do problema da deficiência auditiva. Primeiramente, com a fabricação da categoria “sujeito surdo”, cuja existência havia sido marginalizada, violentada, silenciada e, portanto, poderia ser comparada à de outros grupos também representados como “minorias” excluídas da educação formal. Em seguida, com a identificação de sua especificidade; isto é, a forma particular de colonização ou opressão ouvinte que submeteu essas “comunidades surdas” ao controle e segregação em instituições corretivas de normalização dos seus supostos “problemas de comunicação”. Culminando, por fim, na suspensão da noção de deficiência auditiva, por considerá-la uma falsificação das reais diferenças linguísticas e culturais que as pessoas assim nomeadas vivenciavam.

Tratou-se, sem dúvida, de uma realização “pioneira” na educação especial paranaense, embora provavelmente similar à de outras equipes que respondiam, por exemplo, pelas demandas de gênero, raça, sexualidade, populações camponesas, indígenas, quilombolas, seguindo uma trajetória horizontal de adjetivos que se reforçam para postular as identidades sem nunca, entretanto, lograrem sua completude. Nesse sentido, ao invés de interpretá-lo como o esforço pontual de algumas pessoas dedicadas à “emancipação” das pessoas surdas, optei por tratar o processo de fabricação do “sujeito surdo” como um movimento que foi tributário das próprias condições políticas, normativas e pedagógicas que permitiram sua enunciação no interior da malha burocrática da Secretaria. Com isso, não desejava diminuir o mérito das funcionárias que conquistaram certo espaço na antiga Área da Deficiência Auditiva e puderam transformá-la na atual Área da Surdez; produzindo, assim, um “lugar” prático e teórico para a implementação da perspectiva bilíngue na rede pública e conveniada do estado – o que, por sua vez, conferiu à língua de sinais o papel de uma língua “primeira”, “natural” e impregnada dos elementos capazes de desenvolver o tipo de subjetivação que (em tese) levaria à formação da “identidade surda”

idealizada pela equipe. Pelo contrário, pretendia apenas ressaltar como foi possível operar tal guinada conceitual e administrativa e quais seriam seus efeitos. Para isso, todavia, precisei assumir que as práticas discursivas que significaram a surdez não são pontos fixos, dados pelo trabalho político e burocrático de determinadas pessoas em um determinado período, depois do qual esta entidade simplesmente existiria enquanto peça inerte da linguagem fundadora do Estado; percebendo, então, a própria linguagem estatal como um sistema aberto, contingente e possível. Aliás, quando afirmo que tal categoria de sujeito foi “fabricada”, quero dizer simplesmente que ela foi a consequência de certas práticas discursivas regidas por regras, as quais governaram e seguem governando a invocação inteligível das “identidades surdas”. Os sujeitos “por si mesmos” – ou melhor, as pessoas que ativam essas representações para reivindicar tática ou estrategicamente uma posição de poder – não estão determinados pelas regras que utilizam, porque a significação não é um ato fundador, mas um processo regulado e compulsório de repetição que tanto naturaliza quanto impõe suas normas. Ela abriga aquilo que o funcionalismo público chama de “ação”. Entretanto, estrutura apenas parcialmente o campo de atuação, pois se coloca sempre como uma variação aplicada, particular ou especializada do discurso que a sustenta – representado, em 2003, pela inclusão da diversidade humana na educação básica.

Isso meus entrevistados e entrevistadas da Área da Surdez sabiam bem; afinal, era justamente por conta de tal cogente de “variação” que a ação estatal costuma exigir para realizar-se discursivamente que certo entendimento da surdez pôde ser enunciado, em meados da década de 1990, como um campo alternativo de inteligibilidade cultural. Dessa forma, ao menos, as diversas noções associadas à percepção sócio-cultural da surdez puderam emergir e gerar novas possibilidades de performance e agenciamento das pessoas então tidas como deficientes auditivas nas escolas especiais do estado. E a sucessiva repetição desta “variação identitária” no interior do Departamento acabou desarticulando o “problema” suscitado pelas “deficiências dos indivíduos” para problematizar as próprias concepções que descreviam e, subsequentemente, agenciavam tais pessoas representadas pela figura retórica das “deficiências”. Uma “herança” que permitiu a contestação do rígido código binário (surdez-audição) que imperava na área e favoreceu a disseminação da ideia (também inventada) de “comunidade surda” como uma coletividade que não se identificava com a gramática patológica da modalidade, ainda que demandasse necessidades linguísticas “especiais” em seu aprendizado. O que os técnicos e

técnicas pedagógicas que sucederam a gestão educacional da década de 1990 talvez não se dessem conta, ou optaram por não tornar explícito em nossas conversas, foi a percepção da ficcionalidade que envolvia as narrativas fundadoras de tal comunidade, bem como da própria “língua de sinais”, que costumava ser acionada como uma característica auto-evidente da “natureza” sócio-cultural da surdez. Nesse sentido, pode-se dizer que a compreensão do sujeito (transcendental) da surdez foi moldada a partir da constatação de suas aparentes “origens” linguísticas, culturais e sociais, presumidas como “substâncias” factuais de uma identidade pré-discursiva que a equipe esperava incluir em sua pauta organizacional. Portanto, procurei explicitar neste trabalho que a política de bilinguismo, formulada em 1998 e implementada nas gestões seguintes, operou no sentido de limitar e restringir de antemão as possibilidades de identificação que o discurso sobre a surdez prometia abrir. Isso porque a constituição idealizada da língua de sinais (tomada como uma estrutura fundadora e não gerativa) engendrou novas formas de descrição e agenciamento que atribuíram rendimentos desiguais às performances linguísticas de alunos, alunas, professores, professoras, intérpretes, familiares.

Atenta e sensível à análise que empreendi contra a substancialização normativa da surdez nas políticas linguísticas recém desenvolvidas pela área, minha interlocutora ponderou sobre a existência de outras formas de conceber a diferença representada pelas pessoas surdas na educação pública. Segundo ela, talvez suas antecessoras simplesmente não tivessem alternativas senão a de apostar na língua de sinais e na possibilidade de que com ela, ou a partir dela, tal narrativa identitária “oficial” pudesse ser ampliada, ultrapassada ou mesmo subvertida. De fato, essa impossibilidade de tornar habitáveis os “lugares” ontológicos impostos pelas categorias pedagógicas que identificam os grupos sociais a partir de formas abstratas poderia ser atribuída a própria oportunidade, que se desenhou cada vez mais viável no decorrer da década de 1990, de inscrever o aparato cultural dominante da surdez nos corpos dos indivíduos que deveriam transitar do pólo da exclusão para o pólo da inclusão. E não seria nenhum absurdo imaginar que, uma vez dissolvida essa preocupação jurídica e administrativa com a transformação social e educacional na posição ocupada pelas pessoas surdas no interior do sistema de ensino, certo “afrouxamento” dos códigos que regulamentavam tal identidade resultaria na proliferação dos modos de “ser surdo” ou de “ser surda”. Cheguei mesmo a “enxergar” essas variações discursivas enquanto estivesse em campo. Elas não configuravam apenas hipótese de

pesquisa; realmente estavam lá, nas performances sutis, marginais, praticamente invisíveis aos olhares da gestão pública, mas que vez por outra irrompiam o ambiente burocratizado da Secretaria para apontar acontecimentos inusitados, para reivindicar alguma causa inesperada. Eram práticas “transgressoras” (críticas, autocríticas, irônicas ou hiperbólicas) que contrariavam a substancialização das identidades surdas. Sem dúvida, elas carregavam o potencial de despojar as narrativas fundadoras dessa consciência política oposicional tão alardeada pelas redes de intelectuais e de movimentos sociais que orientaram teórica e politicamente as contemporâneas políticas educacionais. O problema é que tais manifestações nunca alcançaram a força necessária para se estabelecerem como contra discursos no interior da trama gerencial da educação de pessoas surdas no Paraná, pois as fundamentações discursivas das noções de “sujeito surdo”, “comunidade surda” e “cultura surda” estiveram ancoradas em processos, atores e atrizes sociais que encarnaram a representação legítima da identidade individual e coletiva dessas pessoas – destaquei ao curso da tese o papel simbólico desempenhado pela Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo, bem como dos profissionais e das profissionais que transitaram pelo Departamento, na fixação dos atributos necessários à mobilização da surdez enquanto política de identidade.

Haveria, assim, as identidades surdas ideais (“autênticas”) e as trajetórias de vida que se aproximavam ou se distanciavam dessas idealizações; formando um modelo hierárquico que empoderou determinados indivíduos surdos e inferiorizou outros – nomeadamente aqueles que não dominavam o uso padronizado da língua de sinais ou não a aceitavam enquanto seu marcador identitário legítimo. Isso equivale dizer que a ordem de ser instaurada e cultivada pelo funcionalismo público paranaense nas últimas duas décadas gerou, indiretamente, uma ampla variedade de experiências e vivências “fracassadas” ou simplesmente “incoerentes” diante das práticas discursivas adotadas. Visibilizar essa relação de poder me pareceu relevante, tanto na compreensão dos caminhos que consentiram a (re)invenção pedagógica da surdez no interior da Secretaria quanto para sugerir que a sua gestão esteve “presa” à armadilha (desnecessária) dos jogos binários entre liberdade e determinismo, consciência e alienação; oferecendo, desse modo, um espaço reduzido de atuação no qual esse grupo social foi convencido (e submetido) a se constituir como “sujeito”, nos dois sentidos da palavra. Ora, nunca se tratou da determinação de que toda e qualquer “deficiência auditiva” fosse absorvida na representação coletiva da “comunidade surda” capturada,

retrabalhada e difundida pela equipe; mas da (co)ação insidiosa à libertação da surdez enquanto a subjetividade “ imanente ” e “ natural ” do “ sujeito surdo ”. Nesse sentido, concluí minha argumentação procurando demonstrar como, ainda que permanecesse “ aberta ” a possibilidade de ultrapassar ou subverter os critérios de inteligibilidade que orbitaram em torno da política de bilinguismo, a postura discursiva adotada por aquela equipe, sobretudo a partir de 1998, reificou certos atributos políticos, culturais e linguísticos da surdez como as fundações, únicas e universais, de seu projeto de inclusão (e emancipação) da população surda – instaurando, portanto, novas estratégias de opressão e colonização da diferença que teriam a pretensão de criticar. A tarefa, então, talvez fosse a de desarmar essas narrativas previamente estabelecidas acerca desse “ Outro ” através das práticas que permitiriam a sua contestação. Todavia, nada disso poderia ser gerenciado à revelia dos pontos de vista que historicamente investiram as identidades surdas de substância e materialidade “ dentro ” e “ fora ” do aparelho estatal, pois, como já alertou Judith Butler (2010, p. 209), “ Não há *eu* que seja anterior à convergência [discursiva] ou que mantenha uma ‘ integridade ’ anterior à sua entrada nesse campo cultural conflituoso. Há apenas um pegar as ferramentas onde elas estão, sendo esse próprio ‘ pegar ’ facultado pela ferramenta que ali está ”.

Satisfeita com essa “ alternativa ”, mais especulativa do que operacional, a funcionária desejou boa sorte com a escrita dos capítulos e se despediu dizendo que esperava ver meu trabalho contribuindo com a melhoria da educação de pessoas surdas. Uma declaração retórica, certamente, daquelas que se costuma soltar ao final das conversas para demonstrar afeto ou alento. Porém, depois de todo esse período que separou o campo do texto, não pude deixar de retomá-la. Senão como uma obstinação, ao menos como um novo questionamento – afinal, por que é que nos perguntamos tanto pela educação? São pilhas e pilhas de relatórios, análises e conclusões. Uma parcela considerável desse esforço intelectual esteve e ainda estará orientada a indagar as constantes oscilações nas políticas educacionais que identificam, ordenam e administram seus espaços, sujeitos e saberes; a voracidade com que os sistemas de ensino procuram novos modos de superar seus limites, fracassos ou contradições; a tenacidade com que surgem e desaparecem as pedagogias, as metodologias, os vocabulários pelos quais as práticas e as pessoas passam a ativar sentidos diversos. Talvez isso tudo se relacione com certa expectativa ou “ ilusão ” de que por meio dessas sucessivas transformações nas formas, nas intenções ou na organização da educação possamos mudar, de fato, alguma coisa.

Certamente, ao modificarmos a “ordem dos discursos”, a estrutura significativa das palavras e das coisas, provavelmente estaremos também produzindo alterações no âmbito das práticas, dos valores, dos sentidos da escolarização moderna. Só que nada disso nos dá garantia nenhuma de que iremos conceber, planejar ou mesmo impensar um projeto “melhor”, “mais inclusivo” – esse Paraíso denunciado por Carlos Skliar (2003, p. 196) como um horizonte “tão improvável quanto impossível”. Portanto, se a análise sociológica tem mesmo algo a oferecer à gestão educacional, penso que isso diz respeito ao que se convencionou chamar de uma “postura epistemológica”; ou melhor, a essa constante vigilância que nos compele a encarar as perguntas pela educação não apenas enquanto a realização do possível, daquilo que observamos e decidimos levar adiante, mas como um processo que sempre volta a nos interpelar sobre a pertinência do que nele fabricamos.

Referências:

- AINSCOW, Mel (Org.). **Special needs in the classroom: a teacher education guide**. Paris: Unesco. 1994.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **Do aparelho da visão**. Proposições da Tese. Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Tip. Querino e Irmão. 1871.
- ALMEIDA, Maria Amélia. “A educação especial no Paraná: revendo alguns aspectos de sua história”. In: ALMEIDA, Maria Amélia (Org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: UEL. 1998.
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. “A arquitetura do tempo na cultura escolar”. In: **Educar em Revista**. Curitiba. N.22. 2003.
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza e FERREIRA, Valéria Milena Röhrich. “Chrónos & Kairós: o tempo nos tempos escolares”. In: **Educar em Revista**. Curitiba. N.17. 2001.
- ARETXAGA, Begoña. “Maddenig States”. In: **Annual Review of Anthopology**. N.32. 2003.
- ASAD, Talal. **Anthropology and the Colonial Encounter**. London: Ithaca Press. 1973.
- ASSIS, César de Augusto. **Entre a deficiência e a cultura: análise etnográfica de atividades missionárias com surdos**. 2010. Tese (Doutorado em Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social) - Universidade de São Paulo, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
- BACZKO, Bronislaw. **Los Imaginarios Sociales: memórias y esperanzas colectivas**. Buenos Aires: Nueva Visión. 1984.
- BAGNO. Marcos. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Ed. Loyola. 1999.
- BALZAC, Honoré de. **Les Employés**. Paris: Gallimard. 1998.

BANK-MIKKELSEN, Neils Erik. “A Metropolitan area in Denmark: Copenhagen”. In: KUGEL, Robert and WOLFENSBERGER, Wolf (Orgs.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President’s Committee on Mental Retardation. 1969.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. **Os Bruzundangas – sátiras**. São Paulo: Brasiliense. 1961.

BASILIO, Juliana Regina. **Contratos de trabalho de professores e a construção da condição docente na escola pública paulista (1974-2009)**. Campinas. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Campinas.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar. 1999.

BECKER, Howard. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec. 1993.

BENJAMIN, Walter. “*Sobre o conceito de história*”. In: **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense. 1986.

BENTO, Karla Lucia e LONGHI, Simone Raquel Pagel. “Projeto Político-Pedagógico: uma construção coletiva”. In: **Revista de divulgação técnico-científica ICPG**. V. 3. Nº 9. 2006.

BERRUENCOS, Paulo. Cochlear implants: na international perspective Latin American Countries and Spain. In: **Audiology**. V. 39. 2000.

BELVILAQUA, Ciméa. “Etnografia do Estado: questões metodológicas e éticas”. In: **IV Reunião de Antropologia do Mercosul**. Curitiba: UFPR. 2001.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG. 2005.

BORGES, Jorge Luis. **Las dos maneras de traducir**. Buenos Aires: La Prensa. 01 de agosto de 1926.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 27 de dezembro de 1961.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 12 de agosto de 1971.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 23 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC: SEESP. 2001a.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, 10 de janeiro de 2001b.

_____. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 25 de março de 2002.

_____. Lei nº 10.836, de 09 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família, altera a Lei nº 10.689, de 13 de junho de 2003, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 12 de janeiro de 2004.

_____. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 23 de dezembro de 2005.

_____. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de julho de 2007, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 14 de novembro de 2007.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC: SEESP. 1994.

_____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do artigo 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 18 de setembro de 2008.

_____. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do plano de metas Compromisso de Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 25 de abril de 2007.

_____, Decreto nº 186, de 09 de junho de 2008. Aprova o texto da convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, de 10 de junho de 2008.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC: SEESP. 2008.

_____. Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, 24, de outubro de 2009.

_____. Resolução CNE/CEB nº 04, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, 14, de julho de 2010.

_____. Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 01, 15 de dezembro de 2010.

BUCHARLLA, Cassia Maria e FARIA, Norma. “A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização

Mundial da Saúde: conceitos, usos e perspectivas”. In: **Revista Brasileira de Epidemiologia**. N. 8. Vol. 2. 2005.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC/PUCSP. 1993.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão das identidades**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2010.

CALDAS, Phillipe Pereira. **Do oftalmoscópio**. Tese. Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Tip. Universal de Laemmert. 1865.

CALDEIRA, Tereza. “A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia”. In: **Revista Novos estudos**. São Paulo: Cebrap. N. 21. 1988.

CAMUS, Albert. **O primeiro homem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1994.

CANDAU, Vera Maria. “Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica”. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa e CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes. 2008.

CAPOVILLA, Fernando César e RAPHAEL, Walkiria Duarte. **Enciclopédia da Língua de Sinais Brasileira**. V. 1. São Paulo: Edusp. 2000.

CAPUL, Maurice. **Internat et inteterement sous l’Ancien Régime: contribution à l’histoire de l’éducation special**. Paris: Centre Technique National d’Etudes et de Recherches sur les Handicaps et les Inadaptations. 1984.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris. 2001.

CASTRO, Elizabeth Amorim e IMAGUIRE, Marialba Rocha Gaspar. **Ensaio sobre arquitetura em Curitiba: colégios e educandários**. Curitiba: Fundação Cultural. 2006.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes. 2007.

CHAVES, José Maria. **Da audição**. Tese. Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Tip. De Francisco de Paula Brito. 1850.

CLIFFORD, James. **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: UFRJ. 2008.

CONDILLAC, Étienne Bonnot de. **Traité des sensations**. Paris: Fayard. 1984.

COSTA, Juliana Pellegrinello Barbosa. **História, sentidos e identidade do sujeito surdos na vivência de imaginários cristalizados**. Revista On-line de Literatura e Linguística. V. 1. Nº 1. Jul. 2008.

CREMONEZE, Cristina; GEORGE, Iozodara; e MARSCNER, Raquel. “Diretrizes da educação escolar indígena”. In: **Educação Escolar Indígena – Cadernos Temáticos**. Curitiba: SEED-PR. 2006.

DERRIDA, Jacques. “Da hospitalidade”. In: **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar da hospitalidade**. São Paulo: Escuta. 2003.

_____. **No escribo sin luz artificial**. Valladolid: Cuarto. 1999.

DIDEROT, Denis. **La lettre sur les aveugles à l’usage de ceux qui voient**. Paris: Lgf. 1999.

_____. **La lettre sur les sourds-muets: a l’usage de ceux qui entendent and qui parlent**. Paris: Kessinger. 2010.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense. 2007.

DINIZ, Débora, MEDEIROS, Marcelo e SIQUINCA, Flávia. “Reflexões sobre a versão em português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde”. In: **Cadernos de Saúde Pública**. Vol.23. N.10. Rio de Janeiro. 2007.

DINIZ, Margareth e RAHME, Mônica. “Da educação especial à educação inclusiva”. In: DINIZ, Margareth e VASCONCELOS, Renata Nunes (Orgs.). **Pluralidade cultural e inclusão na formação de**

professoras e professores: gênero, sexualidade, raça, educação especial, educação indígena, educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Formato. 2004.

DUK, Cynhyia. (Ed.). **Educar na diversidade:** material de formação docente. Brasília: Mec. 2006.

DURKHEIM, Émile. **Lições de sociologia:** a moral, o direito e o Estado. São Paulo: EDUSP. 1983.

DUSSEL, Henrique. **O encobrimento do outro:** a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes. 1993.

DUSCHATZKY, Silvia e COREA, Cristina. **Chicos en banda:** los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones. Buenos Aires: Paidós. 2002.

FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES, Sueli. “É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação”. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos.** Porto Alegre: Mediação. 1999.

_____. **Educação bilíngüe para surdos:** identidades, diferenças, contradições e mistérios. Curitiba. 2003. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal do Paraná.

FERREIRA, Lucinda. **Integração social e educação de surdos.** Rio de Janeiro: Babel, 1993.

FERREIRA, Lucinda. **Legislação e a Língua Brasileira de Sinais.** São Paulo: Ferreira & Bergoncci. 2003.

FERREIRA, Lucinda. **Língua Brasileira de Sinais.** Brasília: MEC, 1979.

FERREIRA, Júlio Romero e GLAT, Rosana. “Reformas educacionais pós-LDB: inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais no contexto da mundialização”. In: SOUZA, Donaldo Bello e FARIA,

Lia Ciomar Macedo (Orgs.). **Descentralização, municipalização e financiamento da educação no Brasil pós-LDB**. Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

FLEURY, Maria Tereza Leme. **As pessoas na organização**. São Paulo: Gente. 2002.

FONSECA, Valéria Silva e SILVA, Clóvis Machado. “Competitividade organizacional: uma tentativa de reconstrução analítica”. In: **Organizações e Sociedade**. V.4. N.7. 1996.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Ed. Loyola. 1970.

_____. **As palavras e as coisas**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal. 1979.

_____. **O nascimento da clínica**. Rio de Janeiro: Forense. 2004.

_____. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes. 2001.

FOZ DO IGUAÇU. Lei Ordinária nº 2.055, de 19 de dezembro de 1996. Reconhece oficialmente, no município de Foz do Iguaçu, como Meio de Comunicação objetiva e de uso corrente, a Linguagem Gestual Codificada na Língua Brasileira de Sinais (Libras). **Câmara Municipal**, Paraná, 19 de dezembro de 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 1973.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1983.

FURQUIN, Maria Lúcia. **História da educação especial no Paraná**: modalidades de atendimento. Curitiba: UFPR. 1990.

GARCIA, José Maurício Nunes. **Métodos de demonstrar o aparelho da audição**. Tese. Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Tip. Francisco de Paula Brito. 1839.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro. 1998.

GLAT, Rosana. **A integração social do portador de deficiência**: uma reflexão. Rio de Janeiro: Sette Letras. 1995.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara. 1988.

_____. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva. 2007.

GOMES, Francisco de Paula Medeiros. **Da visão**. Tese. Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Tip. Nacional. 1851.

GOODY, Jacks. **O roubo da história**: como os europeus se apropriaram das ideias e invenções do oriente. São Paulo: Contexto. 2008.

GUIMARÃES, Pinheiro. **Consanguinidade e surdo mudez**. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica Francisco Alves. 1917.

GUMARÃES, Susana. “Diretrizes da educação escolar indígena”. In: **Educação Escolar Indígena** – Cadernos Temáticos. Curitiba: SEED-PR. 2006.

HAAS, Peter. “Epistemic Communities and International Policy Coordination”. In: **International Organization**. V.46. N.1. 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro. 2004.

HERZFIELD, Michael. **Intimidade cultural**: poética social no Estado-Nação. Coimbra: Edições 70. 2005.

_____. **The social production of indifference**: exploring the symbolic roots of western bureaucracy. New York: Berg. 1993.

KAFKA, Franz. “Diante da lei”. In: **Um médico rural**. São Paulo: Companhia das Letras. 2003.

KARPF, Anne. **La voix: Un univers invisible**. Paris: Éditions Autrement. 2008.

KUSCHNIR, Karina. “Trajetória, projeto e mediação na política”. In: VELHO, Gilberto e KUSCHNIR, Karina (org.). **Mediação, cultura e política**. Rio de Janeiro: Aeroplano. 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar de 2008**. MEC: INEP. 2008.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados. 2004.

LACERDA, Cristina. “Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos”. In: **Cadernos CEDES**. V 19. N. 46. 1998.

LANNA JÚNIOR, Mário Cleber (comp.) **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: SDH. 2010.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada**. Lisboa: Instituto Piaget. 1997.

_____. **The deaf experience: classics in language and education**. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press. 1984a.

_____. “The medicalization of cultural deafness in historical perspective”. In: FISHER, Renate. e LANE, Harlan (Orgs.). **Looking back: A reader on the history of deaf communities and their sign languages**. Hamburgo: SignumVerlag. 1992.

_____. **When the mind hears: a history of the deaf**. New York: Ramdon House. 1984b.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica. 2000.

LATOUR, Bruno. **La fabrique du droit**: une ethnographie du Conseil d'Etat. Paris: La Découverte. 2002.

LE BRETON, David. **Do silêncio**. Lisboa: Instituto Piaget. 1994.

LEITE, Tobias Rabello. **Compêndio para o ensino dos surdos-mudos**. Rio de Janeiro: Tip. Universal de H. Laemmert e C. 1881.

L'EPÉE, Charles Michel de. **La véritable manière d'instruire les sourds et muets**: confirmée par une longue expérience. Paris: Fayard. 1990.

LÉVI-STRAUSS, Claude. "Introdução à obra de Marcel Mauss". In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Edusp. 1974.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: FAPERJ. 2008.

LUNARDI, Márcia Lise. "Educação especial: institucionalização de uma racionalidade científica" In LOPES, Maura Corcini e THOMAS, Adriana da Silva. **A invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2004.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. "Vai ter música? Para uma antropologia das festas juninas de surdos na cidade de São Paulo". In: **Revista Pontourbe**. São Paulo: Núcleo de Antropologia da USP. V. 1. 2007.

MANN, Edwin John. **The deaf and the dumb**: or, a collection of articles relating the condition of the deaf-mutes, their education and the principal asylum. Boston: Hitchcock. 1836.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez. 1996.

MEC/SESP. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. V.1. N.1. Brasília: Secretaria de Educação Especial. 2005.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo brasileiro**. São Paulo: Malheiros. 2003.

MELLO, Celso Antônio Bandeira. **Curso de Direito Administrativo**. São Paulo: Malheiros. 1999.

MENDES, Enicéia Gonçalves. “A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil”. In: **Revista Brasileira de Educação**. V.11. N.33. 2006.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez. 1997.

MONARCHA, Carlos. “Arquitetura escolar republicana: a escola normal da praça e a construção de uma imagem de criança”. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez. 1997.

MOORES, Donald. **Educating the deafs: psychology, principles and practices**. Boston: Houghton Mifflin Company. 1987.

MOREIRA, João Batista Gomes. **Direito administrativo: da rigidez autoritária à flexibilidade democrática**. Belo Horizonte: Fórum. 2005.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. **Curso de Direito Administrativo: parte introdutória**. Rio de Janeiro: Forense. 2003.

MORIN, Edgar. “Por uma reforma do pensamento”. In: PENA-VEJA, Alfredo e NASCIMENTO, Elimar Pinheiro. **O pensar complexo**. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond. 1999.

NAÇÕES UNIDAS. **Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York. 2007.

NIRJE, Bengt. “The normalization principle and its human management implications”. In: KUGEL, Robert and WOLFENSBERGER, Wolf. (Orgs.). **Changing patterns in residential services for the mentally retarded**. Washington: President’s Committee on Mental Retardation. 1969.

OTERO, Paulo. **Legalidade e Administração Pública: o sentido da vinculação administrativa à juridicidade**. Coimbra: Almedina. 2003.

OMS. **International classification of functioning, disability and health**. Genebra: Organização Mundial da Saúde. 2001.

OMS/OPS. **Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens**: um manual de classificação das conseqüências das doenças. Lisboa. 1989.

PARANÁ. Lei nº 1.142, de 17 de junho de 1953. Cria, em anexo, à Secretaria de Trabalho e Assistência Social, o Instituto de Recuperação dos Surdos-Mudos do Paraná. **Diário Oficial**, Paraná, nº086, de 18 de junho de 1953.

_____. Lei nº 4.978, de 5 de dezembro de 1964. Estabelece o sistema estadual de ensino. **Diário Oficial**, Paraná, nº 242, de 26 de dezembro de 1964.

_____. Lei nº 7.169, de 18 de junho de 1979. Cria a Secretaria de Estado da Cultura e do Esporte (SECE) e dá outras providências. **Diário Oficial**, Paraná, nº 571, de 19 de junho de 1979.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos teórico-metodológicos da educação especial**. Curitiba: DEE. 1994.

_____. Lei nº 12.095, de 11 de março de 1998. Reconhece oficialmente, pelo Estado do Paraná, a Linguagem Gestual Codificada na Língua Brasileira de Sinais (Libras) e outros recursos de expressão a ela associados, como Meio de Comunicação objetiva e de uso corrente. **Diário Oficial**, Paraná, nº 5.219, de 27 de março de 1998.

_____. Decreto nº 5.123, de 04 de dezembro de 2001. Aprova o Regulamento da Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Diário Oficial**, Paraná, nº 6.134, de 18 de dezembro de 2001.

_____. Lei nº 13.807, de 30 de setembro de 2002. Dispõe sobre horatividade para os professores no percentual de 20%, conforme especifica. **Diário Oficial**, Paraná, nº 6.338, de 16 de Outubro de 2002.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação inclusiva**: linhas de ação para o estado do Paraná. Curitiba: DEE. 2002.

_____. Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica e adota outras providências. **Diário Oficial**, Paraná, nº 6.687, de 15 de março de 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: DEEIN. 2006.

_____. Decreto nº 1.396, de 05 de agosto de 2007. Aprova o Regulamento da Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Diário Oficial**, Paraná, nº 7.551, de 05 de agosto de 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Subsídios para elaboração do Regimento Escolar**. Curitiba: CGE. 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba: DEB. 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Curitiba: DEEIN. 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação especial e inclusão educacional: oito anos de gestão, 2003/2010**. Curitiba: DEEIN. 2010.

PEIRANO, Mariza. **Três ensaios breves**. Brasília: UNB. 1998.

PERLIN, Gladis. “Identidades Surdas”. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação. 1998.

_____. “O lugar da Cultura Surda”. In: LOPES, Maura Corcini e THOMA, Adriana da Silva (Org.). **A Invenção da Surdez: Cultura, Alteridade, Identidades e Diferença no Campo da Educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis e STROBEL, Karin Lílian. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC. 2006.

PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. São Paulo: Atlas. 2002.

PLACER, Fernando González. “O outro hoje: uma ausência permanentemente presente”. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (Orgs.). **Habitantes da Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica. 2001.

PLANN, Susan. **A silent minority deaf education in Spain, 1550-1835**. Berkley: Universidade da California. 1997.

PLATÃO. **Crátilo**. Lisboa: Instituto Piaget. 2001.

QUADROS, Ronice Müller. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

_____. “Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas”. In: MENDES, E. G; ALMEIDA, M. A. e WILLIANS, L. C. (Orgs.). **Temas em Educação Especial avanços recentes**. São Carlos: UFSCar. 2004.

_____. “Políticas lingüísticas e bilingüismo na educação de surdos brasileiros”. In: Ana M. Carvalho. (Org.). **Lingüística luso-brasileira**. Madrid: Iberoamericana Ed. Vervuert. 2009.

_____. “Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão”. In: **Ponto de Vista**. Florianópolis. V.5. 2003.

QUADROS, Ronice Müller e KARNOPP, Lodenir. **Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: ArtMed. 2004.

QUADROS, Ronice Müller e PATERNO, Uéslei. “Políticas lingüísticas: o impacto do Decreto N° 5.626 para os surdos brasileiros”. In: **Espaço Aberto**. INES. V.1. 2007.

QUADROS, Ronice Müller e SKLIAR, Carlos. “Bilingual Deaf Education in the South of Brazil”. In: **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. V.7. N. 5. London. 2004.

QUADROS, Ronice Müller e STUMPF, Marianne Rossi. “O primeiro curso de graduação em letras língua brasileira de sinais: educação à distância. In: **Educação Temática Digital**. V. 10. N. 2. 2009.

RAMOS, Guerreiro. **Administração e contexto brasileiro**: esboço de uma teoria geral da administração. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas. 1983.

RAMOS, Regina Clélia. **Histórico da FENEIS até o ano de 1988**. Petrópolis: Arara Azul, 2004.

REILY, Lucia. **O papel da Igreja nos primórdios da educação de surdos**. Rev. Bras. Educ. Vol. 12 No. 35. Rio de Janeiro. May./Aug. 2007.

RIO DE JANEIRO. **Assistência pública e privada no Rio de Janeiro: história e estatística**. Comemoração do Centenário da Independência do Brasil. Rio de Janeiro: Tip. Do Anuário do Brasil. 1922.

ROCHA, Solange. **INES Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Revista Espaço. Edição Comemorativa 140 anos. Editora Littera. 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Ática. 1989.

_____. “Ensaio sobre a origem das línguas”. In: **Rousseau. Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural. 1978.

SÁ, Nídia Limeira de. **Educação de surdos: a caminho do bilingüismo**. Niterói: EdUFF.1999.

SACKS, Oliver. **Vendo Vozes**. São Paulo: Cia das Letras. 2007.

SAID, Edward W. **Cultura e Imperialismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 1995.

SÁNCHEZ, Carlos. **La educación de los sordos en un modelo bilíngüe**. Mérida: Ickonia, 1991.

_____. **La increíble y triste história de la sordera.** Caracas: Ceprosord. 1990.

_____. “La lengua escrita: esse esquivo objeto de la pedagogia para sordos y oyentes”. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos.** Porto Alegre: Mediação. 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências”. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Um Discurso sobre as Ciências Revisitado.** Porto: Afrontamento. 2003a.

_____. **Reconhecer para emancipar: caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Porto: Afrontamento. 2003b.

SASSAKI, Romeu. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA. 1997.

SEABRA, Aristides de Campos. **Estudo médico-legal do casamento: motivos de impedimento e de nulidade de casamento e motivos de divórcio.** Tese. Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Tip. Bernard Frères. 1902.

SELZNICK, Philip. **Leadership in administration: a sociological interpretation.** Evanston: Row, Peterson. 1957.

SIQUEIRA, Ivana de. “Educar en la Diversidad en los Países del Mercosur”. In: **Revista latinoamericana de innovaciones educativas.** Vol. 14. N° 37. 2003.

SILVA, Shirley. “A política educacional brasileira e as pessoas com deficiência. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização”. In: SILVA, Shirley e VIZIM, Marli. (Orgs.). **Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência.** Campinas: Mercado de Letras. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes. 2004.

_____. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SKLIAR, Carlos Bernardo. (Org.). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação. 1998a.

_____. (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos**. Porto Alegre: Mediação. 1999.

_____. “Bilinguismo e Biculturalismo”. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 8. Rio de Janeiro. 1998b.

_____. (Org.). **Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação. 1997a.

_____. **La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica**. Mendonça: EDIUNC. 1997b.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A. 2003.

_____. “Prefácio”. In: THOMA Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC. 2005.

SOUZA, Regina Maria. **Que palavra que te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, Karin Lílian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC. 2008.

STOKE, William. **Semiotics and human sign language**. Mouton: The Hauge. 1960.

SPIVAK, Gayatri. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: UFMG. 2010.

THOMAS, Kheit. **O homem e o mundo natural**. São Paulo: Cia das Letras. 1996.

TYLOR, Edward. **Researches into the early history of mankind and the development of civilization**. London: John Murray. 1870.

TURNER, Bryan S. “Disability and the Sociology of the Body”. In: ALBRECHT, Gary L. *et al* (org.). **Handbook of Disability Studies**. Thousand Oaks: Sage Publications. 2001.

TURNER, Victor. **The anthropology of performance**. New York: Paj Publications. 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas em educação especial**. Salamanca. 1994.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Linguísticos**. Barcelona. 1996.

UNICEF; PENUD. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Jomtiem. 1990.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. Campinas: Papirus. 2004.

VELHO, Gilberto. “Observando o familiar”. In: NUNES, E. O. (org). **O cotidiano da pesquisa em ciências sociais**. Rio de Janeiro Zahar. 1978.

_____. **Pesquisas urbanas: desafios do trabalho antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história**. Brasília: UNB. 1982.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura**. São Paulo: Cosac & Naify. 2006.

WEBER, Max. **Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Vol.1. Brasília: UNB. 2004.

WIDELL, Jonna. “As fases históricas da cultura surda”. In: **Revista do GELES**. Nº 6. 1992.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tratado Lógico-Filosófico e Investigações Filosóficas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1987.

WOLFENSBERGER, Wolf (Eds.). **The principle of normalization in human services**. Toronto: National Institute on Mental Retardation. 1972.

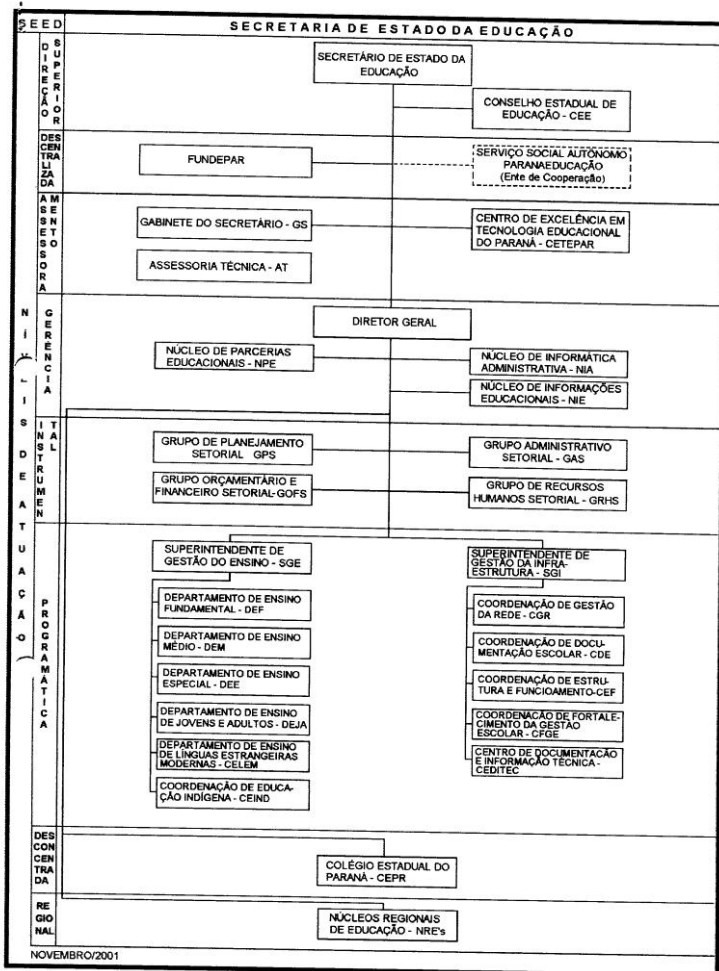
WRIGLEY, Owen. **The politics of deafness**. Washington: Gallaudet University Press. 1996.

ZAMBRANO, María. **Claros Del bosque**. Barcelona: Seix Barral. 1986.

_____. **Filosofía y Poesía**. Madrid: Fondo de Cultura Economica. 1993.

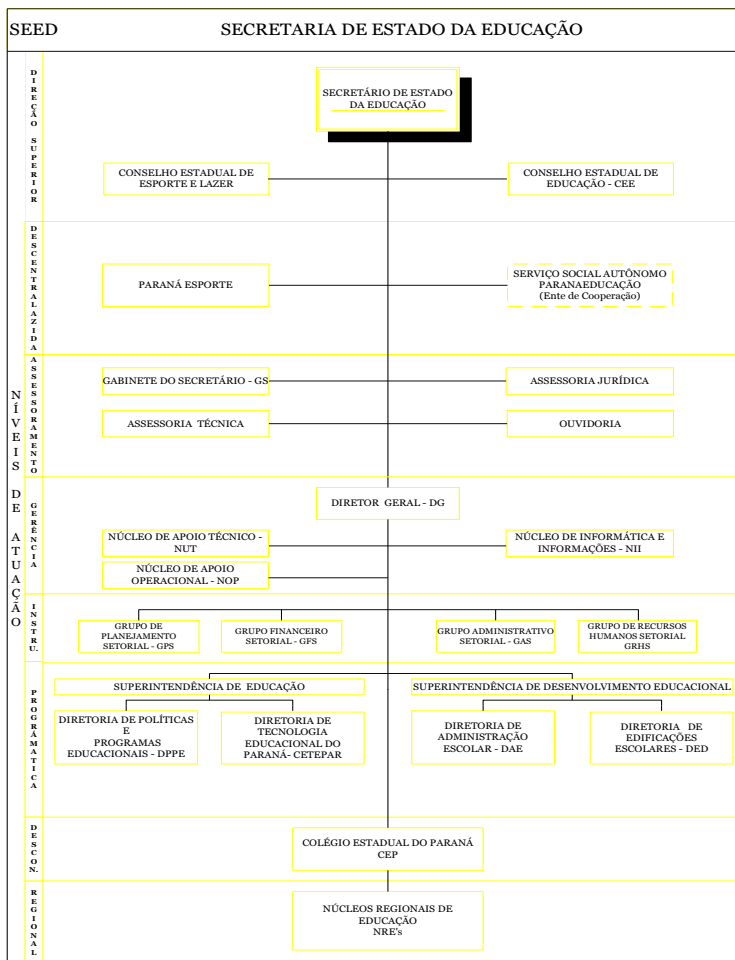
Anexos:

Anexo A – Organograma da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2001-2007).



Conforme dispõe o Decreto nº 5.123, de 04 de dezembro de 2001 (PARANÁ, 2001).

Anexo B – Organograma da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2007-2011).



Conforme dispõe o Decreto nº 1.396, de 05 de agosto de 2007 (PARANÁ, 2007).

Anexo C – Trechos selecionados do Projeto Político Pedagógico que foi elaborado em 2009 pela escola para pessoas surdas analisada nesta tese.

“A língua, fundamento da comunicação, é um instrumento de ação, poder e de transformação. Ela possibilita processos de reflexão e intervenção na realidade ao construir as experiências humanas, tanto pessoais quanto coletivas. Considerando que todos os seres humanos nascem com a função psicológica da linguagem, ela é encarada como ação entre sujeitos histórica e socialmente situados que se constituem e constituem uns aos outros, na medida em que possibilita a interação humana. É na linguagem que o ser humano se conhece enquanto humano, interage com os seus pares por meios de troca de experiência, e pode compreender a realidade na qual está inserido e compreender-se como integrante da sociedade.

Toda língua nasce do contexto social de acordo com a necessidade do grupo, apresenta abstração e é constituída por parâmetros lingüísticos, regras, exceções, etc. A língua, nessa concepção, vai além de um conjunto de estruturas abstratas, de relações entre significados e significantes ou da geração de regras infinitas, das quais o sujeito faz uso na comunicação. Ela é expressão e expressividade dos saberes e relações humanas.

(...) considerando que este projeto político pedagógico diz respeito a um colégio para pessoas surdas, cabe ressaltar que o português, no caso do Colégio (...), é ensinado como segunda língua, visto que a língua de sinais é a língua natural dos surdos, sendo esta considerada a primeira língua. No Brasil, a Língua de Sinais Brasileira - Libras é a língua usada pela comunidade surda. Ela é de modalidade espaço visual e possui a mesma singularidade que a língua portuguesa, pois contempla a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática encontrada nas gramáticas dos demais idiomas.

Nesse contexto de ensino do português como segunda língua, a diversidade lingüística já está estabelecida. Não sendo o português a língua materna dos estudantes surdos, sua aprendizagem é, todavia, crucial para o pleno desenvolvimento da cidadania surda.”