

## **A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos**

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado<sup>I</sup>  
Maura Corcini Lopes<sup>II</sup>

<sup>I</sup>Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória/ES – Brasil

<sup>II</sup>Universidade do Vale do Rio do Sinos (UNISINOS), São Leopoldo/RS – Brasil

**RESUMO – A Constituição de uma Educação Bilíngue e a Formação dos Professores de Surdos.** Este artigo tem como objetivo discutir a constituição de uma educação bilíngue a partir da formação de professores de surdos. Partindo de uma ideia de percurso formativo, defende o professor de surdos como intelectual específico, daí seu compromisso ético e estético com o saber da comunidade surda. O texto inicialmente aborda a localização histórica das construções discursivas da noção de educação bilíngue a fim de situar a emergência desse profissional e as implicações dessas mudanças na sua formação. Por fim, a partir das narrativas dos professores de surdos, discute a experiência como grande disparador do exercício da atitude na função-educador como intelectual específico.

**Palavras-chave: Educação Bilíngue. Formação. Professor de Surdos. Intelectual Específico.**

**ABSTRACT – The Constitution of a Bilingual Education and the Training of Teachers for Deaf Students.** This article aims to discuss the constitution of a bilingual education based on the training of teachers for deaf students. Based on an idea of a training path, it defends teachers for deaf students as specific intellectuals, hence their ethical and aesthetic commitment with teaching the deaf community. Thus, the text initially deals with the historical location of speech constructions for the notion of bilingual education, to track the emergence of these professionals and the implications from these changes in their training. And finally, based on accounts from teachers for deaf students, it discusses the experience as a trigger for the exercise of such attitude in the teacher's role of a specific intellectual.

**Keywords: Bilingual Education. Training. Teacher for Deaf Students. Specific Intellectual.**

## Introdução

[...] o que deve desaparecer para que a sociedade exista é a união do poder e do saber. A partir deste momento o homem do poder será o homem da ignorância (Foucault, 2003, p. 31).

Da perspectiva da militância surda, as práticas audistas<sup>1</sup> são as vilãs na história dos surdos na Modernidade. Da perspectiva da normalização clínica, essas práticas investem esforços para criar melhores condições de vida para aqueles que não ouvem. Subverter análises extremistas — tanto as que defendem práticas que comporiam um *mundo surdo*, orientadas pelo princípio de que ser surdo é normal, quanto as que defendem práticas de normalização surda, orientadas pelo princípio de que ouvir é normal — exige pensar as relações entre poder e saber de outros modos.

Isso significa, entre outras coisas, inverter as formas como os autores no contexto da produção sobre a educação de surdos comumente argumentam. Em vez de partirmos de um ou outro lugar para falar dentro do esquema diádico do ser contra ou a favor da formação e da ação do professor surdo na condução das condutas dos escolares, assumimos as práticas do presente que viabilizam o que temos denominado de escola bilíngue e, dentro dela, o professor de surdos como um intelectual.

Entendemos que tomar posições extremadas não nos conduziria à construção de outras formas de viver a diferença, seja ela qual for. Entendemos também que cair nos extremos do ser contra ou a favor limitaria o diálogo, a negociação e o entendimento político das lutas surdas.

Além disso, posições extremadas limitam o papel que temos como intelectuais, qual seja: o de pensar o próprio pensamento e as verdades que criamos para orientar os outros e a nós mesmos. Sabemos que, na racionalidade moderna que nos define, ao virarmos as costas para extremos, passamos a caminhar sobre o *fião de Ariadne*<sup>2</sup>. Isto significa que qualquer desequilíbrio pode custar-nos a vida dentro de um ou de outro grupo — mas o que fazer quando temos o compromisso ético com as verdades que nos mobilizam como intelectuais e como ativistas de outras formas de vida?

A partir da educação e, mais especificamente, da Pedagogia, propomos problematizar a formação do professor de surdos. Nessa mesma linha, considerando as discussões já anunciadas acerca do saber e do poder, propomos problematizar a figura desse profissional como um intelectual capaz de, ao pensar sobre o que sabe, recriar a si e ao outro, indo além da identidade. Para tanto, sabemos que pensar além da identidade tem um custo alto para os militantes, mas nossa preocupação está mais para a formação ética — do ser consigo mesmo — do que para a moral e a identidade. Voltaremos mais adiante a esse assunto.

Para o intento anunciado anteriormente, buscamos narrativas docentes produzidas por meio de pesquisa realizada sobre a formação de

professores de surdos. Para a análise e problematização que propomos desenvolver neste artigo, buscamos inspiração teórico-metodológica em Michel Foucault, mais especificamente nos cursos desenvolvidos pelo filósofo na década de 1980 e no conjunto de palestras feitas por ele na Pontifícia Universidade Católica do Rio Janeiro na década de 1970, publicadas na coletânea *A verdade e as formas jurídicas*. No conjunto dessas obras, Foucault dedicou-se a análises das formas de exercício do poder sobre os sujeitos e desses sobre si mesmos, culminando suas investigações na problematização da verdade. Ele reafirma a verdade como mobilizadora de sua obra, mas não lhe confere o lugar de destaque, pois seu interesse estava voltado para as práticas que afirmam ser a verdade uma verdade. Assim, nos cursos de 1980, Foucault desenvolve ainda mais conceitos fundamentais no contexto de sua obra e para nós, no contexto das análises aqui trabalhadas, quais sejam: *saber, poder e governamentalidade*.

### **Um Começo: das narrativas de professores de surdos aos conceitos-ferramenta**

Começo... O que poderia ser um começo de trabalho entre pesquisadoras que há tanto discutem outras possibilidades de pensar a educação de surdos, os surdos e as verdades forjadas sobre tais sujeitos desde o século XVIII na Europa e final do XX no Brasil? Por que fazer referência a estes momentos específicos e não antes disso?

As respostas para as perguntas acima são aparentemente simples. Entendemos ser um começo o tom de *inversão argumentativa* (Foucault, 1999) para mostrar verdades que dificultam o entendimento da surdez como superfície onde distintas experiências se inscrevem. Isso significa que não partimos do suposto lado da audiológização das experiências da surdez, tampouco do lado da essencialização cultural das experiências surdas, para desenvolver o foco de nossa discussão: a escola bilíngue e a formação do professor de surdos como intelectual específico.

Para responder a segunda pergunta feita anteriormente, recorreremos à literatura e às investigações no campo dos estudos da surdez, bem como aos cursos ministrados por Michel Foucault intitulados *Segurança, território e população* (2008) e *Nascimento da Biopolítica* (2008), ambos proferidos no Collège de France.

Conforme a tese defendida por Davis (1995), somente após o século XVIII é que foi possível ver a surdez como uma atividade cultural na Europa. Antes disso, a surdez não estava inscrita como atividade de um coletivo, categoria fundamental para a caracterizarmos como uma atividade cultural. Ela emergia como uma anomalia, entendida na mesma lógica empregada para caracterizar uma pessoa que não tinha um braço ou uma perna.

Foi durante o Iluminismo que a surdez chamou a atenção de profissionais para a sua ocorrência. Discursos religiosos, médicos, edu-

cacionais e políticos, entre outros, circulavam atraindo cada vez mais atenção para algo que até então não tinha destaque: a surdez.

Como afirma Lopes (2007), a surdez passa a ser inventada por discursos de distintas ordens e, com isso, fortalece a sua aparição entre a população e os especialistas que tentavam descobrir como tratar aqueles que não tinham condições normais de comunicação. A não-normalidade, baseada na capacidade de ouvir da maioria, constituiu-se em um parâmetro de análise e de avaliação dos indivíduos surdos; por sua vez, a surdez constituiu-se em uma superfície onde distintas verdades encontravam suas razões para reafirmar tanto a normalidade de alguns quanto a anormalidade de outros.

Ao afirmarmos que a surdez emerge no século XVIII, não estamos apagando a história dos surdos, considerando-se eventos mais isolados e observáveis antes de tal século. Estamos chamando atenção para a importância do século XVIII na invenção da surdez como a entendemos hoje. Davis (1995) afirma que podemos encontrar referências à surdez no Antigo e Novo Testamentos; em escritos de Aristóteles, Agostinho e Descartes, entre muitos outros. Porém, no século das luzes, é possível perceber algo distinto acontecendo. Há uma preocupação com a educação das pessoas com deficiência. Até o século XVIII, não havia escolas para surdos na Europa. Segundo Davis (1995, p. 52, tradução nossa),

[...] até o final do século, escolas para surdos tinham sido estabelecidas nas cidades de Amsterdã, Paris, Viena, Karlsruhe, Praga, Munique, Waitzen, Freising, Lenz, Roma, Nápoles, Malta, Goningen, Tarente, Madrid e Zurique, e em Portugal, Polônia, Dinamarca e Suécia. Em 1789, uma dúzia de escolas tinha sido fundada na Europa, e aproximadamente em 1822 havia 60 escolas.

O século XVIII está marcado por um conjunto de acontecimentos que transformaram a população em foco de atenção e objeto de inúmeras investidas do Estado. A necessidade de educar a população a partir da educação de cada indivíduo em particular ganhou expressão e fundou a escola como uma maquinaria voltada para a disciplina. A educação naquele século está constituída por uma condução pastoral que investe na educação individual, uma vez que esse poder não se exerce em um território, mas na *multiplicidade em movimento* (Foucault, 2008), ou seja, em todos e ao mesmo tempo em cada um. Por volta de 1760, em um contexto em que a educação dos sujeitos surdos é balizada por uma direção religiosa, o abade L'Épée funda a primeira escola gratuita para surdos; assim, estabelecem-se bases para um ensino bilíngue para surdos em que o francês escrito se torna fundamental. Segundo Benvenuto (2006, p. 233),

Esforçar-se por extrair os surdos de suas 'brumas escuras', restituindo-lhes dessa forma a condição humana, mas, sobretudo, conduzir os surdos até o batismo, tais são os objetivos que a religião e a humanidade conferiram ao padre.

Na Modernidade iluminista, vimos emergir, no final do século XIX e início do século XX, a institucionalização da educação e, assim, a constituição dos espaços escolares. A obrigatoriedade de escolarização como forma de educação desde esse período faz da escola, no nosso tempo, uma prática fundamental na condução de todos.

Os sujeitos surdos, como argumenta Benvenuto (2006), beneficiam-se dos estabelecimentos educativos criados, uma vez que novo estatuto é dado à surdez quando ela é compreendida em sua natureza educável. Esses estabelecimentos tornam-se também “[...] espaços de clausura e de invenções de técnicas de sujeição do corpo nas quais se buscava [...] corrigir o incorrigível” (Benvenuto, 2006, p. 236).

Nasce, portanto, uma preocupação com a educação de pessoas surdas, bem como com a educação de outras pessoas com deficiência. Na mesma linha, aparecem as primeiras condições de possibilidade para emergir o que hoje denominamos de educação especial. Obviamente que o aparecimento de um número grande de escolas faz pensar que a educação passava a constituir-se em um investimento fundamental do Estado, compreendendo também a educação daqueles com deficiência. Assim, o foco não estava na educação das pessoas com deficiência, mas na educação da população. A população passou a constituir-se em um foco ou em um conjunto-espécie de muitas cabeças.

Entendendo o funcionamento da escola como maquinaria que age na produção dos sujeitos e de identidades sociais adequadas aos lugares que lhes são destinados, a escola especial para surdos articula-se na direção da vinculação da surdez a questões médicas.

Nessa conjugação que se estabeleceu entre a educação especial e a medicina social, desde os primórdios da institucionalização dos ‘deficientes’, encontrou-se respaldo científico para melhor classificar esses sujeitos com base em supostos parâmetros de normalidade, criando e mantendo um ritual perverso como base sustentadora desse ciclo de sujeição (Lopes; Guedes, 2008, p. 4).

Esse processo de subjetivação e sujeição do deficiente auditivo à norma ouvinte começa com a educação especial e desdobra-se até os dias de hoje, instituindo a denominada inclusão escolar. A inclusão escolar, como prática de governmentação em nosso presente, tem como papel colocar o surdo na pauta do dia, porém como surdo. Cria-se uma identidade específica, que é trazida para o círculo social a fim de apagar qualquer tipo de estranheza quanto à língua de sinais, democratizando-se seu uso para que a política pedagógica efetuada nesse grupo crie condições de possibilidade de governá-lo pela via do apagamento da diferença surda.

O discurso mais recente, que apresenta os surdos como membros de uma comunidade linguística e cultural nasceu como um contradiscurso e um novo olhar sobre o

que a surdez pode produzir como constituição de si e na relação com o mundo. Este discurso tem produzido efeitos radicalmente opostos àqueles do discurso da anormalidade. Alguns destes são a deflagração de programas de educação bilíngue com professores surdos na sala de aula, a promulgação de leis que protegem o direito dos pais de escolher a educação de seus filhos, ou as investigações sociológicas, antropológicas, educativas e linguísticas em torno da língua e da comunidade surda (Benvenuto, 2006, p. 242).

As políticas de inclusão propiciam em nosso tempo outros olhares sobre a surdez e os surdos, colocando agora a discussão na escola regular, tirando a escola especial do circuito e chamando atenção para a própria língua de sinais e seus usuários. A partir do momento em que a escola chama para si a responsabilidade de educar esses sujeitos, ela passa a ser um lugar almejado pelos próprios surdos – não mais como escola especial, mas como uma escola bilíngue, capaz de absorver a discussão da diferença de forma potente. Acreditar que a escola bilíngue é, antes de tudo, um espaço escolar faz parte de uma das estratégias de distanciar-se da linha tênue que a separa da ideia de escola especial para surdos/deficientes auditivos.

Frequentemente, o movimento surdo sofre acusações de formar guetos quando batalha pelos espaços de troca e negociações sociais que o uso das línguas de sinais lhe propicia. A escola é um desses espaços de luta para que a produção cultural coletiva de sua comunidade seja valorizada e difundida.

Não obstante, a falta de compreensão do funcionamento cultural e linguístico desse grupo produz políticas que o colocam em grupos identitários específicos. Assim, a luta dos sujeitos surdos pelo espaço escolar torna-se legítima quando eles compreendem a função primordial da escola na sociedade e buscam para si esse lugar institucional de circulação de suas marcas culturais e língua.

Dessa maneira, diante dessas questões levantadas, outro educador é convidado a colocar-se em outra posição, agora como docente nesse espaço escolar. Esse educador passa a ter uma grande responsabilidade na indagação das relações sedimentadas que fazem circular apenas um tipo de perspectiva sobre sua própria condição social. Do contrário, essa escola bilíngue, em vez de criar em seu interior práticas de mediação e condução na formação humana, pode rearranjar os mesmos discursos, os mesmos tipos de forças na mesma perspectiva.

A formação de professores de surdos é um tema atual na educação desses sujeitos, já que há uma busca constante por esses profissionais para atender à demanda que se coloca pelas políticas atuais. Como formação é a pauta do dia, há uma tensão na construção de decretos e leis que procurem garantir uma educação bilíngue em que a língua de sinais ganhe *status* de primeira língua e a língua portuguesa escrita, de

segunda língua. Os movimentos surdos vêm obtendo vitórias significativas nesse aspecto, com a sanção de leis muito importantes. Dentre outras, a Lei nº. 10.436/2002 e o Decreto nº. 5626/2005 (Brasil, 2002; 2005) podem aqui ser ressaltados.

Indo além dos movimentos históricos e políticos, este artigo tem como objetivo mostrar outros elementos importantes na formação desses profissionais. A fim de discutir resultados de pesquisa realizada em tese de doutoramento, o artigo será dividido didaticamente como segue: discussão da constituição da noção de educação bilíngue como processo político dos movimentos das comunidades surdas; relação desse processo com os discursos desenvolvidos na formação dos professores de surdos para compreender como as práticas bilíngues vão ganhando forma; e discussão, por meio das narrativas dos professores, de como as formações iniciais e continuadas constituem os professores de surdos.

Essa escolha metodológica como forma de abordagem deste texto tenta mostrar que a formação desses professores bilíngues como *intelectuais específicos* possui um papel importante na educação de surdos, pois tem uma localização política na luta dos movimentos surdos por uma educação bilíngue.

### **Localização Política do que se denomina Bilíngue: o caso da América Latina e do Brasil**

Entender a formação dos professores de surdos requer compreender que a educação bilíngue, como noção, não está dada desde sempre. Trata-se de uma invenção do nosso tempo; por isso, vale retomar uma discussão sobre a localização política e a histórica que embasaram os movimentos nessa direção, a fim de compreender que a formação do grupo de *expertises* na área da educação de surdos se dá dentro de um contexto de movimentos políticos.

Mesmo tendo noção de que a perspectiva bilíngue (e não necessariamente 'educação bilíngue') da educação de surdos pode ser datada por seus primeiros defensores desde o século XVII, e no Brasil no século XIX; vale a pena deixar claro que, neste texto, o recorte escolhido é o dos movimentos do século XX (final da década de 1990) e XXI que se fortaleceram de outro modo, constituindo uma perspectiva contemporânea.

Assim, cabe retomar e esclarecer que a riqueza dos movimentos sociais dos surdos vai além de uma tradução passiva de uma educação bilíngue como apenas duas línguas na escola. Argumentamos aqui, para sustentar essa ideia, a discussão que Skliar (1999) organiza em alguns textos e que denominamos por ora de *localização política do bilíngüismo*.

Na Contemporaneidade, a educação bilíngue está atrelada à política nacional de inclusão. Nesse contexto, podemos perceber uma tendência à redução da noção de inclusão à existência de intérpretes em

escolas, contratação compulsória de professores surdos e ouvintes bilíngues, bem como ampliação das matrículas de surdos nesses espaços. Essa tendência tende a afastar a possibilidade de criação de espaços escolares bilíngues capazes de abarcarem discussões potentes na direção de uma política de respeito à diferença surda e à sua história.

Valoriza-se um discurso que desqualifica esses movimentos sem apresentar uma *crítica radical*. Tomar aqui a noção de *crítica radical* não significa de modo algum ser contra a política nacional de inclusão ou contra o movimento surdo. Também não significa ignorar ou subestimar ambos os movimentos. A tentativa, aqui, é inscrever esses movimentos na ordem do sistema social nesta Contemporaneidade. Assim, Veiga-Neto e Lopes (2011) tomando emprestado de Foucault o conceito de *crítica radical*, nos permitem entender que para fazê-la é necessário buscar as distintas condições de possibilidades daquilo que determina um dado acontecimento. Desse modo, fazer a *crítica radical* às políticas de inclusão e à emergência da educação bilíngue como movimento de resistência significa problematizar as práticas diversas que determinam as verdades sobre os conceitos de inclusão e de educação bilíngue e a produtividade desses movimentos no espaço da formação dos professores de surdos.

Entendendo a educação bilíngue como a materialização de uma prática discursiva, vale a pena discutir como essa ideia vem sendo constituída em vários espaços, em diversas sociedades, e como não há um consenso sobre esse conceito.

Para discutir a emergência da noção de educação bilíngue, reportamo-nos aqui, de forma resumida devido à natureza deste texto, a uma coletânea organizada por Skliar (1999), uma discussão sobre as atualidades da educação bilíngue para surdos. Ressaltamos que os textos dessa coletânea resultaram das conferências do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado no Brasil, em Porto Alegre (RS), em 1999. Fazemos menção a essa coletânea porque, a partir de então, vários movimentos na direção de uma educação bilíngue são disparados no Brasil.

Para Skliar (1999), pensar numa perspectiva da educação bilíngue sem levar em conta seus aspectos políticos é transformar a rica possibilidade de tradução dos movimentos surdos em políticas meramente metodológicas e sistemáticas. Por isso, o autor reúne textos de diferentes possibilidades bilíngues em alguns países da América Latina e, em alguns casos, dos países nórdicos como referências de diversas produções e de possibilidades bilíngues a partir de modelos internacionais.

Analisando as diferentes formas como o bilinguismo (termo utilizado na coletânea) se coloca em diferentes países, podemos perceber alguns pontos de tensão devido à tradição oralista<sup>3</sup> e ao enfraquecimento dos movimentos surdos, que são comuns em diversos deles. Entre esses pontos de tensão, podemos listar: a) a aprendizagem tardia da língua



de sinais como L1 das crianças surdas; b) o aprendizado da língua, que ocorre na escola e, muitas vezes, por meios não-naturais (ambiente); e c) as decisões da família dependem das orientações médicas, que nunca são favoráveis às línguas de sinais, havendo uma ênfase na afirmação da língua de sinais como impeditivo do aprendizado da língua oral.

Apesar de esses três pontos serem comuns, diferentes formas de constituição das propostas bilíngues na América Latina são configuradas. Destaque na década de 1990 pode ser dado à Venezuela, que tem uma proposta pedagógica bilíngue considerada revolucionária. A iniciativa dos dirigentes da época é muito relevante e dispara outros movimentos em direção a uma proposta bilíngue e a um olhar antropológico para a surdez.

Continuando nessa linha de discussão, pode-se tomar o caso da Colômbia, que, como a maioria dos países latino-americanos, viveu o oralismo nas políticas oficiais desde o final da década de 1970 e viu o nascimento de movimentos surdos em prol da língua de sinais colombiana (LSC). Porém, em 1992, a partir da iniciativa privada, cria-se uma escola bilíngue para surdos em que a língua de sinais colombiana e o espanhol são definidos como línguas de instrução. Segundo Ramirez (1999, p. 47, tradução nossa), “esta experiência educacional incluiu pessoas surdas como assistentes nas aulas e professores ouvintes que tinham um bom nível no uso de LSC”. Foi o primeiro projeto de reconhecimento da língua de sinais colombiana inscrito no Ministério de Educação Nacional (MEN). Posteriormente, é criado pelo Poder Público o ‘Instituto Nacional para Sordos’ (Insor), em Bogotá, com estabelecimento de contato com pesquisadores de outros institutos para intercâmbio de conhecimento e modelos de educação bilíngue.

Considerando as principais tensões da educação bilíngue relatadas, a atuação do Insor é voltada para as crianças surdas menores de cinco anos de idade. Essa estratégia visa a não permitir que a criança surda ingresse no ensino formal sem ter uma língua constituída. O programa promove aos familiares e à criança surda, desde a sua tenra idade, por meio de surdos tutores, o encontro da comunidade surda com a língua de sinais colombiana. De forma resumida, o programa define que a atenção que esse público requer é uma atenção linguística; a língua de sinais colombiana é tida como primeira língua, e as crianças surdas têm o direito de adquiri-la desde cedo. Essa aquisição dá-se tanto com os adultos surdos como modelos linguísticos quanto com as crianças surdas (Ramirez, 1999).

Há relatos de grupos de trabalho e escolas bilíngues em outros países, como Argentina, Uruguai e Chile, sempre em busca de programas que garantam a língua de sinais como L1 e a língua do país como L2. As tensões delineadas nesses países são muito parecidas, e as buscas de soluções são variadas. Constatamos, assim, que a década de 90 do século XX foi extremamente produtiva para a perspectiva bilíngue na educação dos surdos na América Latina.

No Brasil, no âmbito educacional, nos estados do Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e em alguns da Região Nordeste, vimos um movimento muito parecido com o que ocorria na América Latina. O movimento atual no Brasil em relação à educação bilíngue é um movimento de discussão entre os surdos e os ouvintes que militam na causa de forma propositiva; a questão que o permeia é: *o que queremos como educação inclusiva para nós?* Dessa forma, há um movimento constante para garantir que as escolas bilíngues de alguma maneira sejam mantidas como mais uma opção educacional. É nesse contexto que aqui se discute a formação de professores de surdos.

### **A Formação dos Professores de Surdos: a emergência de outros profissionais**

Os movimentos surdos e a emergência da educação bilíngue mudam os rumos da formação na área da educação de surdos no Brasil, e novos profissionais surgem no cenário a partir do Decreto nº. 5.626/2005 (Brasil, 2005): o professor de Libras e o intérprete de Libras.

Pelo fato de a noção de educação bilíngue constituir-se de modos diferentes, as práticas discursivas e as experiências dos profissionais que se envolvem com a educação de surdos tomam rumos diversos. Tanto as práticas quanto os movimentos surdos desenvolvem a ideia de educação bilíngue discursivamente. Então, fica a pergunta: como tem se configurado a formação desses sujeitos, considerando-se o caminho que a educação bilíngue vem tomando?

Segundo Machado e Lunardi-Lazzarin (2010), a formação de professores de surdos no campo da inclusão é um dispositivo de *governamentalidade* dos sujeitos docentes, já que produz efeitos de verdade específicos nos discursos. Na atual conjuntura, a formação docente delinea-se com estratégia precisa na constituição de um corpo de professores interessados e sensibilizados nessa política e vem responder a uma urgência histórica.

Vale pontuar, neste momento, a necessidade urgente de formação de um conjunto de saberes político-pedagógicos para a constituição de um corpo de *expertise* a fim de que práticas relacionadas com a propagação da política instituída sejam garantidas. Conforme ressaltam Machado e Lunardi-Lazzarin (2010, p. 23),

[...] os saberes legitimados pela formação de professores refinam o investimento de poder operado pelas instituições escolares, constituindo-se, nessa engrenagem, como uma estratégia de enquadramento dos sujeitos, especialmente em razão da necessidade de produzir alunos e professores dóceis, maleáveis, administráveis. Nessa paisagem em que se torna indispensável formar um determinado corpo de *experts* e colocar determinadas práticas em funcionamento, a educação especial constitui-

-se como uma *expertise*, um aparato de saber pedagógico emergente no contexto da modernidade para equacionar e continuar produzindo os estranhos – entre eles, os surdos – necessários à dinâmica de ordenamento dessa racionalidade.

A partir da institucionalização da educação bilíngue com a emergência da legislação específica sobre a Libras (Lei nº. 10.436/2002 e Decreto 5.626/2005), os sistemas de educação passam a ocupar os espaços docentes nas escolas com pessoas que sabem Libras, e estas geralmente eram intérpretes das comunidades religiosas ou familiares participantes de associações. Dessa forma, os sujeitos para quem, majoritariamente, são destinados os processos de formação são familiares de surdos e cristãos, que passam a fazer parte dos novos *experts* que compõem o cenário da educação de surdos no Brasil por meio da educação bilíngue. Eles assumem esse novo lugar com um saber específico e com as verdades instituídas pelas práticas discursivas vividas junto aos surdos.

Fui autônoma há 16 anos [...], mas na igreja fui levantada para trabalhar como professora de crianças e ali aprendi a gostar de ensinar e a amar essa profissão. [...] em minha congregação, entrou uma surda. Ela começou a me ensinar sinais em um domingo. A sua intérprete faltou, então, ela me chamou para interpretar [...]. Pois eu já havia me apaixonado pela educação surda, então, conheci um anjo, aquelas pessoas enviadas por Deus para ajudar [...]. E constantemente me pedia para ajudá-la na sala de apoio. Então, comecei, desesperadamente, a fazer cursos e estar com surdos (Professora Carla).

Minha história com o surdo começa em algum dia de verão do ano de 1969, quando, então, nasce meu irmão com surdez. Durante anos de minha vida, travei lutas com uma sociedade ignorante e perversa. Enfrentei até poucos dias a incompreensão de pessoas da família com relação a algumas necessidades e posturas do meu irmão (pessoa surda). Desde a década de 1960, corre por minha razão e emoção o compromisso com a pessoa surda, o que me levou, na década de 1970, a procurar um curso para trabalhar com pessoas surdas. O oral puro era o que tínhamos, vivíamos também um movimento de ditadura. No ano de 1985, passo a viver num novo momento da história. Uma nova ideia para trabalhar com o surdo surge na linha audiofonatória. Tempos de radicalização de minha parte. Entre os anos de 1994 e 1998, passo a ter contato com a Libras, porém não acreditava na pessoa que a defendia. O tempo passa, com ele, amadureço minhas convicções, apesar de achar ainda a Libras uma língua fragmentada. Nova resolução na história em 2002 acontece, graças a lutas de pessoas que pensam, estudam e têm a certeza de que a Libras é uma língua viva como outra qualquer e que faz a diferença para estruturação da pessoa surda (Professora Rosana).

No rastro desses sujeitos, podemos encontrar, nos relatos das professoras descritos abaixo, os diferentes espaços de formação e como são construídos por motivações distintas também. A intenção de trazer esses relatos é explicitar como as mudanças conceituais e históricas da noção de educação bilíngue e a influência dos movimentos surdos são

capazes diretamente afetar tanto as práticas quanto as formações desses sujeitos professores que trazemos aqui. Novos saberes são requeridos.

Nos relatos apresentados a seguir, constatamos que, enquanto a primeira professora descreve a pressão familiar para contribuir para a educação e o cuidado dos irmãos surdos, a segunda explica sua motivação cristã ao sentir-se convocada para a *obra* de salvação dos surdos e acaba se tornando professora com a demanda. Já a terceira aparece com a emergência da inclusão e com o encontro com esse sujeito surdo que a coloca nesse lugar:

Magistério era o curso de tradição na minha família, então, não poderia ser diferente comigo. Concluí o Curso Normal e comecei a trabalhar em uma creche em Viana. Foi quando uma prima que trabalhava com surdos, pois ela tinha um filho surdo e trabalhava na Escola Oral e Auditiva em Vitória, me convidou para fazer um curso oferecido pelo Estado. No princípio, eu relutei, mas a minha mãe relutou mais ainda contra a minha decisão, pois ela cobrava que só ela levava meus irmãos para a escola e precisava de ajuda. Foi por um pouco de pressão que tomei a decisão e fui fazer o curso junto com outra prima (Professora Janaína).

Comecei como intérprete na igreja. Não era fácil porque sempre era comparada com outros intérpretes, muito criticada a cada interpretação. Os surdos não eram fáceis. Mas eu não desisti, porque sentia que Deus havia me chamado para isso. Ser professora de surdos aconteceu na minha vida, porque, quando começaram a precisar de professores que sabiam Libras, as professoras que já estavam não conseguiam aprender (Professora Márcia).

[...] por querer aprofundar mais meus conhecimentos, em 2008, saí da sala regular e passei a trabalhar no Atendimento Educacional Especializado [...]. Cada dia me encanto mais em trabalhar com alunos surdos e vejo o quanto eu tenho de aprender, e essa 'falta de saber' me instiga a querer sempre mais informações. Tenho muito a aprender, e que bom termos um grupo para discussão de nossas práticas e teorias para embasar nosso trabalho (Professora Liana).

Nos depoimentos das professoras, percebemos indícios de práticas que há anos vêm instituindo o movimento surdo, alimentando esse grupo, constituindo um novo saber, uma verdade que está relacionada com a experiência. Entretanto, corre-se o risco de esse saber tornar-se uma verdade oracular<sup>4</sup> e não experiencial, quando as condições sociais no momento histórico que se instituem o legitimam (como as leis e os decretos de Libras, por exemplo). Não obstante, corre-se o risco também de que as formações tomem para si esse saber como único e exclusivo, como a verdade do momento, da atualidade.

Diante desse contexto, consideramos pertinente trazer para a discussão a viabilidade de se ver o professor de surdos como um *intelectual específico*, uma vez que ele assume uma posição de mestria na função-educador no interior da escola regular e, por isso, admite uma responsabilidade na discussão de uma educação bilíngue.

## O Professor de Surdos como Intelectual Específico

A partir do movimento que se produz em relação à educação escolar de surdos nas últimas décadas, outros saberes vão se constituindo e, por isso, outros profissionais são demandados, em diferentes espaços, colocando a necessidade de se discutir acerca da formação desses sujeitos e, mais propriamente, do objetivo dessa formação. O exercício que pretendemos propor é o de pensar os professores de surdos como intelectuais específicos.

Segundo Carvalho (2014, p. 80), pensar a função-educador é compreender que “o sujeito que ocupa o lugar de quem forma e conduz alguém, cerca-se de determinadas condições para fazê-lo”. Por isso, a responsabilidade que um mestre deve assumir numa perspectiva da função-educador deve ser a de desconstruir estruturas rígidas que definem ações, posturas, verdades e, assim, subjetividades específicas. A posição deve ser outra: “o mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que encontra, no amor que tem pelo seu discípulo, a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio” (Foucault, 2006a, p. 74).

O mestre, ao assumir a função-educador, tem o papel fundamental de empenhar-se na direção distinta das verdades instituídas. Tem a responsabilidade de estabelecer outros modos de verificação e, dessa forma, contribuir para a subjetivação dos seus discípulos.

Tendo em vista a relação do professor de surdos com a função-educador que assume, longe do cuidado na direção cristã, pode-se defender que todo educador (inclui-se aqui todo educador de surdos) é capaz de assumir a posição de intelectual específico, haja vista que está inscrito numa área que supostamente domina (Carvalho, 2014). De acordo com Foucault (1988, p.14), nessa perspectiva, o papel do intelectual não é “mudar a consciência das pessoas ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional da produção da verdade”. A função do intelectual não se resume a dizer aos outros o que deve ser feito:

Com que direito o faria? Lembrem-se de todas as profecias, injunções e programas que os intelectuais puderam formular durante os dois últimos séculos, cujos efeitos agora se vêem. O trabalho de um intelectual não é moldar a vontade política dos outros; é, através das análises que faz nos campos que são os seus, o de interrogar novamente as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a avaliação das regras e das instituições e, a partir dessa nova problematização (na qual ele desempenha seu trabalho específico de intelectual), participar da formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão para desempenhar) (Foucault, 2006b, p. 249).

Foucault continua sua defesa de um posicionamento político do intelectual, afirmando que um regime político é inconsistente quando indiferente à verdade e perigoso quando pretende prescrevê-la. O intelectual, ao ter como função o 'dizer verdadeiro', precisa de cuidado com essa função; seu papel não se constitui em um dizer prescritivo, mas analítico das relações que os sistemas de pensamento vão constituindo. O seu papel consiste em fazer a crítica.

Carvalho (2014) argumenta que a função-educador, por estar estritamente ligada a uma produção de verdades na relação com o educando, pode operar no registro do intelectual específico. O verbete *Intelectual*, no vocabulário de Foucault, dá-nos mais pistas para pensarmos e levantarmos questões sobre o papel desse sujeito na sociedade atual:

Tradicionalmente, a politização de um intelectual, segundo Foucault, levava-se a cabo segundo dois eixos: sua posição de intelectual na sociedade burguesa e a verdade que trazia à luz em seu discurso. Um intelectual dizia a verdade àqueles que não a viam e em nome daqueles que não podiam dizê-la. Assim, o intelectual de 'esquerda' tomava a palavra e, como representante universal, se lhe reconhecia o direito de falar como mestre da verdade e da justiça. [...] Foucault opõe a essa figura do 'intelectual universal' a figura do 'intelectual específico'. Enquanto o intelectual universal deriva do 'jurista-notável' (do homem que reivindicava a universalidade da lei justa), o intelectual específico deriva do 'sábio-experto' (Castro, 2009, p. 228).

A diferenciação que Foucault faz entre intelectual universal e intelectual específico, conforme citado no próprio verbete do vocabulário, é ressaltada por Francesco Adorno (2004) na produção de verdades. O universal é portador da verdade e da justiça, a consciência da sociedade. Essa visão de *universal* permite-lhe distinguir o certo do errado, o verdadeiro do falso, e faz com que esse intelectual não aja sobre questões práticas e locais, o que o faz manter um discurso generalista.

Em nossos tempos, essa figura deve ser substituída pelo intelectual específico, que age segundo outra relação entre teoria e prática. Age sobre problemas práticos, locais. Devido à sua relação com o conhecimento de um campo específico, opera com uma crítica determinada. Seu papel político não é apenas criticar os conteúdos ideológicos em busca de uma ideologia justa: "é antes saber se é possível constituir uma nova política de verdade" (Adorno, 2004, p. 43).

Partindo dessa premissa, podemos concluir que o papel desse intelectual é desestruturar o presente – não a partir de uma simples crítica do presente, "[...] mas na tenacidade em demonstrar a contingência do presente, em desestruturá-lo como resultado de um processo histórico" (Adorno, 2004, p. 43). Exclui-se qualquer possibilidade de prever o futuro. O intelectual deve dizer como é hoje, fazendo aparecer como não sendo de fato e como poderia não ser. Assim:

Desde que ele renuncie a se considerar como a consciência universal da sociedade e se dedique à discussão de alguns problemas específicos, a questão é saber qual será o real impacto de sua crítica sobre a sociedade e que tipo de relação se estabelecerá entre seu trabalho teórico e sua prática de vida (Adorno, 2004, p. 44).

Adorno (2004), então, chama atenção para o 'princípio de modéstia', que tira do intelectual a necessidade de desempenhar um papel hegemônico na sociedade. É responsabilidade de cada um estar engajado numa mudança social ampla e profundamente crítica. "A função do intelectual é ajudar a formular corretamente os problemas" (Adorno, 2004, p. 45). Não cabe ao intelectual apontar para um sistema correto ou incorreto, mas mostrar como acontece, destrinchar os processos, dizer como funciona determinado regime. Cabe às pessoas fazerem suas escolhas.

É a partir de si que se pode fazer funcionar questões técnicas e locais que representam outros tantos pontos de vista que levam a uma visão do conjunto da sociedade e de seu funcionamento. O intelectual deve ser capaz de interrogar enquanto cidadão preocupado com as questões técnicas e questões cotidianas. Ele mesmo poderá ser o motor de análises teóricas justamente a partir de seus questionamentos pessoais. Dito de outro modo: ele deve ser capaz de permutar sua posição de intelectual com sua posição de cidadão (Adorno, 2004, p. 46).

Enfim, o trabalho do intelectual, para além da função política, mas por conta da sua ligação entre a vida prática e as questões teóricas defendidas, também está ligado a uma existência ética e estética.

Quando o educador de surdos assume a sua função-educador nesse registro, a responsabilidade com as formas como as verdades se constituem torna-se política na relação com a educação dos sujeitos surdos.

Em vários cursos proferidos no Collège de France, Foucault trabalha a questão da arte de governar, analisando os sentidos e dispositivos que constituem essa arte historicamente no exercício do poder e do saber. Afirma que a ideia dessa arte está ligada diretamente à descoberta e ao conhecimento de uma verdade, e "[...] isso implica a constituição de um saber especializado, a formação de uma categoria de indivíduos também especializados no conhecimento dessa verdade" (Foucault, 2010b, p. 46).

Quando tomamos o cenário da educação de surdos como um sistema de pensamento, constatamos que começam a constituir-se verdades que vão se modificando; os saberes especializados, por sua vez, também vão tomando outros rumos e criando especialistas sobre esse saber.

Em nosso caso, *o saber da Libras*, como um saber especializado, vai tomando espaço de forma institucionalizada, abrindo caminhos e possibilidades outras de existir a educação bilíngue para os surdos na atualidade, substituindo o especialista em surdez e produzindo uma *nova expertise*. Temos pelo menos quatro novos especialistas nesse quadro atual: os professores bilíngues, os intérpretes de Libras, os instrutores de Libras e os professores de língua portuguesa como segunda língua.

Na aula de 05 de janeiro de 1983, no curso *O governo de si e dos outros*, Foucault lê a resposta que Kant deu à pergunta ‘O que são as luzes?’: “a saída do homem da sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável” (Foucault, 2010c, p. 25). Quando, nessa mesma aula, Foucault vai discorrendo sobre o que Kant diz sobre esse assunto, o autor entra na questão da capacidade do homem de elaboração de sua própria subjetividade, de governar a si mesmo. A isso chama de ATITUDE. Não é apenas um trabalho político, mas estético.

Diante do exposto, é possível pensar o *novo professor de surdos* como um intelectual específico? Por que razão isso se torna uma questão do nosso presente?

Para pensar o professor de surdos quando assume a sua função e a responsabilidade nas mudanças de perspectivas sobre a educação de surdos, pode-se recorrer aqui à discussão que Foucault (2005) faz sobre o que é denominado por Baudelaire como *atitude de modernidade*. Ele o faz quando discute o PRESENTE (lugar onde se opera a crítica), analisando a resposta de Kant à seguinte pergunta: *Was ist Aufklärung?*<sup>5</sup>.

Para Foucault (2005), Kant levanta um problema novo, analisando o presente como pura atualidade, pois, quando o analisa, não o faz a partir de um resultado de uma ação que seria futura ou de uma totalidade. “Ele busca uma diferença: qual a diferença que ele introduz hoje em relação a ontem?” (Foucault, 2005, p. 337).

A hipótese que Foucault levanta é que esse texto de Kant é uma reflexão sobre a atualidade de seu trabalho, já que se encontra entre uma análise crítica e uma análise histórica. Essa reflexão sobre a *atualidade* do trabalho em questão, para Foucault, é um esboço do que poderia chamar-se de ‘atitude de modernidade’. Foucault (2005), baseado nesse texto de Kant, propõe olhar a Modernidade como atitude:

Por atitude, quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa (Foucault, 2005, p. 342).

A atitude de modernidade toma o alto valor que tem o presente, mas sem se eximir de imaginá-lo diferente do que é, transformando-o sem o destruir, mas captando-o. “A modernidade baudelaireana é um



exercício em que a extrema atenção para com o real é confrontada com a prática de uma liberdade que simultaneamente respeita esse real e o viola” (Foucault, 2005, p. 344).

Porém, outra característica da Modernidade, indo além da relação com o presente, é a relação consigo mesma. “Ser moderno não é aceitar a si mesmo tal como é no fluxo dos momentos que passam; é tornar a si mesmo como objeto de uma elaboração complexa e dura” (Foucault, 2005, p. 344). Essa atitude voluntária de Modernidade requer, como diz Foucault (2005, p. 344), um ascetismo indispensável.

O homem moderno, para Baudelaire, não é aquele que parte para descobrir a si mesmo, seus segredos e sua verdade escondida; ele é aquele que busca inventar-se a si mesmo. Essa modernidade não liberta o homem em seu ser próprio; ela impõe a tarefa de elaborar a si mesmo.

Se pensarmos a trajetória histórica dos educadores de surdos como ‘apenas’ intérpretes em igrejas ou mesmo em associações específicas com práticas na direção cristã, em que as relações familiares estavam sempre presentes, ou ainda, quando não-familiares são simpatizantes da causa surda por algum chamado de Deus para alguma missão especial, não se pode dar as costas à possibilidade da subjetivação desses profissionais a partir desses elementos que os conduz à busca de uma causa política, moral, de defesa dos surdos.

Se outrora o papel desses sujeitos na comunidade era a condução dos sujeitos surdos do ‘lado sombrio’ do mundo do silêncio para a luz do mundo ‘ouvinte’, uma espécie de exercício do poder pastoral aplicava-se sobre esse sujeito. Entende-se a conduta “[...] como de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, [...], mas é também a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta [...]” (Foucault, 2008, p. 255).

Todavia, o conjunto de saberes específicos sobre as Línguas de Sinais e conseqüentemente sobre a educação de surdos, vem exigindo desse profissional ‘familiar/cristão’, uma outra postura a partir do desafio de se inscreverem na ordem do intelectual específico.

Quando os professores de surdos assumem essa direção tornam-se capazes de se conduzirem de outro modo, a partir de um exercício de *atitude de modernidade*. Assumem também a formação não apenas como aquisição de saberes específicos de uma área. A formação entra em cena quando, ao pensarem sobre si, exercem outra atitude frente à constituição de uma educação bilíngue.

Hoje me considero uma profissional ponderada, mas não desprezo e não me envergonho do meu passado profissional, não desdenho dele. Deixei de ser radical e passei a ser ponderada, procuro o equilíbrio em diferentes direções e por isso que estou aqui buscando ouvir para fazer acontecer um novo momento na minha história de vida e na educação para os surdos (Professora Rosana).

Eu e a surdez sempre estivemos lado a lado, pois eu tenho dois irmãos surdos, e talvez esta relação de irmão me possibilitasse um olhar diferente sobre a surdez, mesmo que minha mãe reforçasse situações como: 'Não faz sinal para seus irmãos, eles falam, você tem que falar com eles'. [...] Atualmente estou na 'lida' com as seguintes funções: professora bilíngue e pedagoga que acompanha a sala bilíngue, ou seja, estou contaminada com esta militância em prol de uma educação mais digna para o aluno surdo e acompanhar as políticas que vêm sendo propostas. E a cada dia que passa, eu me sinto mais envolvida e comprometida com esse trabalho (Professora Janaína).

A partir do deslocamento de uma relação na direção cristã para assumir o lugar técnico e ético no exercício da função-educador, as concepções sobre a educação bilíngue vão se constituindo de outros modos, e as próprias lutas dos sujeitos surdos assumem outra postura crítica na discussão do presente.

### **Considerações Finais**

Ao longo deste texto, é possível notar que a formação dos professores de surdos está intrinsecamente relacionada à constituição do conceito de educação bilíngue e que tanto uma (formação) quanto a outra (educação bilíngue) estão conceitualmente imbricadas.

Também no decorrer do texto, pôde-se notar que a constituição discursiva da surdez subjetiva as práticas dos professores, que se constituem como esses profissionais a partir de diferentes direções. A própria constituição moderna da surdez, numa perspectiva antropológica, traz outras implicações na formação desses professores, já que legalmente a língua de sinais ganha outra proporção.

Se lidar com outro saber ou mesmo com outra forma de ser professor de surdos requer outra responsabilidade com este grupo, assumir a postura de intelectual específico no cumprimento de sua função-educador passa a ser uma atitude e um grande desafio. Afinal, mesmo aqueles que de alguma forma se envolvem com os surdos a partir de diferentes experiências são convocados a assumir esse lugar.

Assim, concordamos com Masschelein e Simons (2014) sobre a necessidade de uma *pedagogia pobre* que

[...] não requer uma metodologia rica, mas implica uma pedagogia pobre que possa nos ajudar a estar atentos e nos proporcione a prática de um ethos ou atitude, em vez de normas de uma profissão, os padrões de códigos de uma instituição, as leis de um reino [...] (Masschelein; Simons, 2014, p. 49).

Uma pedagogia pobre, nos termos desse autor, convida a sair pelo mundo, a expor-se, e produz meios para a experiência (em vez de justificativas ou explicações para ela). Enfim, cria meios para estar atento.

Pensar nesses termos o espaço formativo desses professores requer não olhar para o termo *formação de professores* como algo dado, pronto, que pode mudar seus conteúdos de acordo com a 'moda pedagógica' do momento, sendo esta hoje a educação bilíngue para surdos. Requer propor a formação desses professores como algo produtivo no sentido formativo do sujeito, algo que, aliado à experiência produzida, seja capaz de levar à transformação de si, do outro e do próprio conceito de educação bilíngue. Enfim, *formação* e *transformação* caminham juntas. Formação na perspectiva tomada por este trabalho tem a ver com o ocupar-se de si, ou seja, uma atitude de atenção, de estar atento a si próprio (Masschelein; Simons, 2014). Afinal, quando os professores relatam suas histórias de começos, fica claro a direção que o rumo de suas vidas vão tomando a partir dos percursos formativos diversos que colocam luz sobre diferentes experiências e que, por fim, constituem diferentes conceitos de educação bilíngue para surdos.

Recebido em 22 de dezembro de 2015

Aprovado em 18 de março de 2016

## Notas

- 1 Segundo Harlan Lane (1992), *audismo* é um termo cunhado pela primeira vez por Tom Humphries em 1977. No Brasil, *audismo* foi traduzido por Carlos Skliar (1998), como *ouvintismo*. Guardadas as ressignificações dadas na tradução, ambos os termos são usados para fazerem referência às práticas normalizadoras que tomam a audição como princípio de normalidade. Lopes (2007), afirma que ao utilizar o termo *audismo*, ao invés de *ouvintismo*, quer deslocar responsabilidades daquele que ouve para pensar a produção da normalidade – esta definida a partir da norma da audição. Para além, do ouvinte (para o qual pode remeter o termo *ouwinstimo*), o uso de *audismo*, permite deslocar daquele que ouve as histórias de discriminação negativa contra os sujeitos surdos.
- 2 Por fio de Ariadne queremos marcar a possibilidade de andarmos por diferentes grupos, labirintos que conduzem para determinadas questões.
- 3 Ensino da língua oral do país sem o uso da língua de sinais.
- 4 A verdade oracular é exemplificada por Foucault na história na peça de Sófocles *Édipo Rei*. Ali, Foucault problematiza a verdade oracular como aquela que provavelmente jamais será questionada e que vem com força. Apesar disso, o servo de Laio (o rei) traz uma verdade da experiência, aquela que diz: eu vi, então posso dizer.
- 5 Resposta de Kant ao periódico alemão *Berlinische Monatsschrift*, publicado em dezembro de 1784.

## Referências

- ADORNO, Francesco Paolo. A Tarefa do Intelectual: o modelo socrático. In: GROS, Frédéric (Org.). **Foucault: a coragem da verdade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. P. 39-62.
- BENVENUTO, Andrea. O Surdo e o Inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: KOTHAN, Walter Omar; GONDRA, José. **Foucault 80 Anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 227-246.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 5626/2005, de 23 de dezembro de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005. P. 28. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 10.436/2002, de 25 de abril de 2005. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2002. P. 23. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 30 jul. 2015.

CARVALHO, Alexandre Filordi. **Foucault e a Função-Educador**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Müller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 5., 1999, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: 1999.

DAVIS, Lennard. **Enforcing Normalcy**: disability, deafness, and the body. New York: Verso, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Tradução: Roberto Cabral de Melo Machado; Eduardo Jardins Moraes. Rio de Janeiro: Editora NAU, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. O que são as luzes? In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ditos e Escritos II**: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005. P. 335-352.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ditos e Escritos V**: ética, sexualidade e política. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária. P. 240-251, 2006a.

FOUCAULT, Michel. Poder e saber. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ditos e Escritos IV**: estratégia, poder-saber. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. P. 223-234.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Conversando com Michel Foucault. In: MOTTA, Manoel Barros (Org.). **Ditos e Escritos VI**: repensar a política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. P. 289-347.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**: curso no Collège de France, 1979-1980 (excertos). Tradução: Nildo Avelino. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010b.

FOUCAULT, Michel. **O Governo de si e dos Outros**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010c.

LANE, Harlan. **A Máscara da Benevolência**: a comunidade surda amordaçada, Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1992.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, Maura Corcini; GUEDES, Betina da Silva. A maquinaria escolar: discursos que inventam verdades sobre os alunos surdos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 31, 2008, Caxambu. **Anais...** Caxambu: 2008. P. 1-15. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT15-4776--Int.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2015.

MACHADO, Fernanda; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Formar, tolerar, incluir: tríade de governamento dos professores de surdos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, Faculdade de Educação – UFPel, ano 19, n. 36, p. 19-44, maio/ago. 2010.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Martin. **A Pedagogia, a Democracia e a Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RAMIREZ, Paulina. Hacia la construcción de la educación bilingüe/multicultural para los sordos em Colombia. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidades da Educação Bilingue para Surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999. P. 41-56.

SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1998.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidades da Educação Bilingue para Surdos**: processos e projetos pedagógicos. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, PUC/SP, v. 20, p. 121-135, 2011.

**Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado** é doutora (2012) e mestre (2007) em Educação a Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE-UFES). Realizou estudos de pós-doutorado (bolsa Capes) pela Universidade Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora Adjunto II e orientadora de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFES) na linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas.

E-mail: luczarina@yahoo.com.br

**Maura Corcini Lopes** tem doutorado (2002) e mestrado (1997) em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou estudos de pós-doutorado (bolsa Capes) na Universidade de Lisboa (2012). É professora da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no Programa de Pós-Graduação em Educação, no qual orienta mestrado e doutorado na Linha de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas.

E-mail: maurac@terra.com.br