

Obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: mais uma peça na engrenagem da produção do professor inclusivo

Angela Nediane dos Santos

Resumo

Neste artigo argumento que a inserção obrigatória da disciplina de Libras nos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil é mais uma peça na engrenagem que está constituindo o professor inclusivo, como um modo de vida contemporâneo. Para este empreendimento analítico recorro aos Estudos de Currículo, especialmente àqueles que se aproximam da vertente dos Estudos Culturais, e entre eles, aqueles que assumem uma postura Pós-Estruturalista. Considero o currículo como constituidor de modos de vida. A análise, de inspiração foucaultiana, se debruça sobre os discursos inscritos em projetos pedagógicos de cursos de licenciatura e em programas analíticos de disciplinas de Libras, oriundos de universidades federais de diferentes regiões brasileiras. Um dos efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é a produção de professores inclusivos que, minimamente ou de forma básica, se comunicam com os alunos surdos, e têm, conforme determina o decreto, o necessário conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. Um efeito paradoxal.

Palavras-chave: currículo; disciplina de Libras; professor inclusivo.

Neste artigo apresento um recorte de uma pesquisa¹ que realiza uma análise acerca dos efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras em cursos de licenciatura no Brasil. Para este empreendimento analítico considero o currículo como constituidor de modos de vida. Recorro aos Estudos de Currículo, especialmente àqueles que se aproximam da vertente dos Estudos Culturais, e entre eles, aqueles que assumem uma postura Pós-Estruturalista. A análise se debruça sobre os discursos inscritos, especificamente, em seis projetos pedagógicos de cursos de licenciatura² e em quinze programas analíticos de disciplinas de Libras – Língua Brasileira de Sinais³, oriundos de universidades federais espalhadas pelas diferentes regiões brasileiras. Os discursos inscritos nestas materialidades são tomados no sentido atribuído por Foucault (2002), fabricando os objetos de que falam. Argumento que um modo de vida que está sendo constituído nestes currículos é o do

¹ Pesquisa produzida para compor uma Tese de Doutorado na Área da Educação.

² Tratam-se de seis projetos pedagógicos de diferentes cursos de licenciatura coletados para esta pesquisa, os quais serão nomeados da seguinte forma: PPCO1, PPN1, PPN2, PPNE3, PPNE4, PPS1.

³ Os quinze programas analíticos coletados advêm de diferentes universidades, distribuídas nas regiões brasileiras: duas na região Centro-oeste: CO1 e CO2; quatro na região Nordeste: NE1, NE2, NE3 e NE4; duas na região Norte: N1 e N2; cinco na região Sudeste: SE1, SE2, SE3, SE4 e SE5, e duas na região Sul: S1 e S2.

professor inclusivo e que a inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura no Brasil é mais uma peça nesta engrenagem.

1. Currículo como constituidor de modos de vida

Parto da ideia desenvolvida por Popkewitz (2011, p. 174) de que “Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ‘ver’ o mundo e o ‘eu’.” Sendo assim, olho para a materialidade desta investigação, especialmente para os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura e para os programas analíticos das disciplinas de Libras, como currículos que estão produzindo formas contemporâneas de ser professor e aluno, e que produzem determinadas subjetividades.

A finalidade do currículo é a de regular e disciplinar o indivíduo, tornando possível o governo da população. Popkewitz (2011, p. 185) argumenta que “O currículo pode ser visto como uma invenção da Modernidade, a qual envolve formas de conhecimento cujas funções consistem em regular e disciplinar o indivíduo.” Tal regulação e disciplinamento ocorrem por meio de estratégias curriculares, tais como a divisão dos saberes em disciplinas, ordenadas em determinados tempos e espaços, as quais produzem formas de cada um ver a si mesmo, aos outros e ao mundo. As práticas curriculares ordenam os tempos e os espaços escolares, entrecruzam saberes e poderes, produzindo indivíduos disciplinados.

Além de disciplinar os corpos, os saberes e articular tempos e espaços, o currículo escolar subjetiva. Assim, as práticas curriculares investem na produção de indivíduos dóceis, disciplinados, que ocupam o seu devido lugar, que se (auto)governam, que realizam cada atividade no seu devido tempo. Nesse sentido, as práticas curriculares determinam os tempos e os espaços de disciplinamento e subjetivação.

A partir disso, entendo que os currículos dos cursos de licenciatura subjetivam. Tais currículos estão produzindo determinadas formas, e não outras, de ser professor e aluno. Em tempos cada vez mais neoliberais, as subjetividades são produzidas a partir desta lógica, e se colocam a serviço dela. Paraíso (2010, p.588) argumenta que:

É certo que um currículo é também território povoado por buscas de ordenamentos (de pessoas e espaços), de organizações (de disciplinas e campos), de sequenciações (de conteúdos e níveis de aprendizagens), de estruturações (de tempos e pré-requisitos), de enquadramentos (de pessoas e horários), de divisões (de tempo, espaço, áreas, conteúdos, disciplinas, aprendizagens, tipos, espécies...). Isso tudo porque o que está em jogo em um currículo é a constituição de modos de vida, a tal ponto que a vida de muitas pessoas depende do currículo.

O currículo constitui modos de vida. Para Popkewitz (2011), essa constituição acontece por meio de regulações, as quais são criadas em dois níveis, um relativo à seleção e definição do conhecimento que deve compor o currículo, e outro relativo à forma como os indivíduos conhecem a si e ao mundo a partir do processo de escolarização. Em relação ao primeiro nível, o autor argumenta que:

Trata-se da questão spenceriana: Qual conhecimento é mais válido? Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais e pessoais são organizados para a reflexão e a prática. Os processos de seleção atuam como “lentes” para definir problemas, através das classificações que são sancionadas.” (POPKEWITZ, 2011, p. 191).

A definição do conhecimento que compõe o currículo produz regulações em relação aos conhecimentos válidos, em relação às “lentes” que serão usadas para que cada um veja a si mesmo e o mundo. Em relação ao segundo nível, Popkewitz afirma que ele serve para compreender:

[...] que a seleção de conhecimento implica não apenas informação, mas regras e padrões que guiam os indivíduos ao produzir seu conhecimento sobre o mundo. [...] O processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo. [...] Aprender informações no processo de escolarização é também aprender uma determinada *maneira*, assim como *maneiras* de conhecer, compreender e interpretar. (2011, p. 191, grifos do autor).

Dessa forma, o currículo objetiva os conhecimentos, ordenando-os, classificando-os, estruturando-os, hierarquizando-os, colocando-os em seus devidos tempos e espaços. Ao mesmo tempo, o currículo subjetiva, produzindo formas de ver a si e o mundo e de ser no mundo, constituindo, assim, modos de vida. Ambos os processos se efetivam por meio de diferentes práticas curriculares, as quais se exercem via poder disciplinar. Veiga-Neto (2012, p. 7) corrobora com este entendimento, afirmando que:

Já se vão duas décadas quando identifiquei o currículo como o principal artefato escolar envolvido com os processos de subjetivação em curso na Modernidade. Hoje é trivial dizermos que, mais do que um conjunto organizado de saberes e correlatos procedimentos – os quais, para sintetizar, vão do planejamento à execução e à avaliação daquilo que é ensinado e aprendido –, o currículo, esse artefato inventado na passagem do século XVI para o XVII (Hamilton, 1992), vem desempenhando um papel fundamental na constituição das subjetividades modernas. Ele funciona como um eficiente e sutil promotor de determinadas disposições ou esquemas mentais e corporais que se manifestam nos modos pelos quais entendemos o mundo, nos

relacionamos com os outros e, talvez principalmente, compreendemos a nós mesmos.

Nesse sentido, os modos como compreendemos a nós mesmos, nos relacionamos com os outros e entendemos o mundo são produzidos por práticas curriculares desenvolvidas na escola; são práticas que constituem modos de vida. O tempo que passamos na escola é subdividido em diversas atividades que visam à aprendizagem de determinados conhecimentos. Isto envolve a escolha e a organização dos conhecimentos válidos, o planejamento da forma como tais conhecimentos serão ensinados, a escolha dos procedimentos de avaliação da aprendizagem, etc. Lopes e Macedo (2011, p. 107-108) explicitam o que entendem por organização disciplinar do currículo escolar:

Estamos considerando como organização disciplinar uma tecnologia de organização e controle de saberes, sujeitos, espaços e tempos em uma escola. Trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo. Esses conteúdos são submetidos a um sistema de avaliação, sob responsabilidade do professor da turma.

Todos esses procedimentos, quando organizados curricularmente colocam em funcionamento a maquinaria escolar, produzindo indivíduos disciplinados. Este é um processo que faz do currículo “uma coleção de sistemas de pensamento que incorporam regras e padrões por meio dos quais a razão e a individualidade são construídas.” (POPKEWITZ, 2011, p. 193). A partir disso, fica evidente que as práticas curriculares nos subjetivam, determinando formas de ser, pensar e estar no mundo, logo, constituindo modos de vida.

O entendimento do currículo como constituidor de modos de vida é potente para esta análise. A partir desta concepção, atento-me às materialidades da pesquisa – neste caso, especificamente, os Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura e os programas analíticos das disciplinas de Libras inseridas nestes projetos – como currículos que estão constituindo o que é ser professor e o que é ser aluno surdo, em tempos em que a inclusão se configura como um imperativo e é operada por uma governamentalidade de caráter neoliberal.

2. Professor inclusivo: modo de vida constituído pelos currículos dos cursos de formação de professores

No mesmo ano em que a Lei de Libras (Lei Federal nº 10.436/2002) foi sancionada, propondo a inserção da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais de Formação de Professores da

Educação Básica. Ambas as ações, de forma imanente, vem constituindo formas de ser professor em tempos neoliberais. De acordo com análises realizadas por Garcia e Osório (2013), a reforma educacional realizada, especialmente no que se refere à formação de professores, está sendo operada por uma governamentalidade de teor neoliberal, na qual, cada vez mais o professor ocupa um lugar messiânico de (auto)responsabilidade pela gerência dos riscos sociais. As autoras argumentam sobre o lugar que a educação passa a ocupar:

A educação, e a educação reformada, em especial, aparecem associadas à superação da miséria e do atraso, à empregabilidade, à diminuição da violência e do risco social, das desigualdades sociais e culturais, à inclusão digital e desenvolvimento tecnológico, envoltas em um discurso messiânico que perpassa alianças heterogêneas entre órgãos e agentes oficiais, públicos, estatais, da sociedade civil, governamentais, não-governamentais, privados, filantrópicos, assistenciais, educativos etc. (2013, p. 161).

A partir dessa concepção de educação é que a formação de professores vem sendo pensada no Brasil, na qual o professor precisa ser formado para (auto)gerenciar os riscos sociais da exclusão. É por isso que as políticas de inclusão têm investido tanto na formação de professores. Uma das ações desta política é a obrigatoriedade da inserção da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores no Brasil. Tal obrigatoriedade foi instituída pelo Decreto Federal nº 5.626/2005. Nela, o que se vê é uma engrenagem, na qual cada peça cumpre sua função; uma engrenagem que está produzindo professores não só inclusivos, mas messiânicos, em sua tarefa de incluir e manter todos e cada um no jogo neoliberal do mercado.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002) instituem a formação por competências. Garcia e Osório (2013) problematizam essa formação, visando que ela reduz os saberes docentes a uma lista de habilidades e competências, geralmente ligadas à prática da sala de aula:

As reformas contemporâneas na educação de professores acentuam um caráter pragmático e de autorresponsabilidade docente, de competências e habilidades docentes mensuráveis e facilmente mobilizáveis. Os saberes dos professores e das professoras são reduzidos a um conjunto de competências e habilidades relacionadas aos processos de ensino e da aprendizagem e à gestão da sala de aula. (2013, p. 174)

Da quase infindável lista de habilidades e competências que permeia os Projetos Pedagógicos analisados nesta investigação, destaco aquelas relacionadas às competências e habilidades que o professor deve ter para possibilitar a inclusão. Elas vão desde uma concepção mais ampliada de inclusão, entendida como inclusão social, até uma concepção

restrita à inclusão das pessoas com deficiência. Em todos os casos, e recorrentemente, nos discursos que circulam nestes projetos, a formação docente deve capacitar os professores para a promoção da inclusão.

Nesse sentido, torna-se imperativo, a partir desses discursos, que os professores sejam docentes inclusivos. Aliás, os discursos estão produzindo o professor inclusivo, uma vez que a inclusão é tomada como mais uma competência e/ou habilidade que o professor precisa desenvolver em tempos neoliberais. O professor precisa ter habilidades e competências para dar “respostas criativas”⁴ ou “acionar soluções” para “superar a exclusão social”. Nos excertos abaixo, constam dois itens da lista de habilidades e competências que os professores devem desenvolver, retirados dos currículos dos cursos de licenciatura analisados:

- capacidade de identificar problemas sócio-culturais e educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e medidas que visem superar a exclusão social. (PPN1, 2014, p. 29, grifos meus).⁵

- Desenvolver habilidades profissionais para atuar nas diferentes modalidades de ensino, tornando-os capazes de acionar soluções para problemas relativos a determinadas realidades educacionais. (PPN1, excerto dos objetivos específicos do Curso de Licenciatura em Pedagogia, grifo meu).

Como se pode perceber, o professor é chamado a assumir sua responsabilidade na promoção da inclusão, evitando qualquer risco de exclusão. Nesse sentido, Lunardi-Lazzarin e Hermes (2013, p.182) explicitam que a população-alvo desse discurso é “Uma população de risco que, pelas políticas de inclusão escolares e/ou sociais, deve ser conduzida para um estado melhor, próximo da norma, distante da teia de possíveis perigos”. Fazem parte, também, desta população, as pessoas com deficiência. Desse modo, o professor ainda deve ter habilidades e competências para promover a inclusão dessa gama da população, de risco:

- capacidade para atuar com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, de modo a assegurar seus direitos de cidadania (PPN1, 2014, p. 29, grifo meu).

Em consonância com a concepção de formação de professores por competências, as disciplinas de Libras também apresentam uma lista de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos futuros professores. São discursos que se articulam para constituir um modo específico de ser professor: o professor inclusivo. Em relação à inclusão dos alunos

⁴ No decorrer deste artigo, trago excertos, entre aspas, que aparecem de forma recorrente nos materiais analisados, sem fazer a referência direta ao documento do qual foram retiradas.

⁵ Os excertos retirados das materialidades desta pesquisa serão apresentados em itálico, a fim de diferenciá-los do restante do texto.

surdos, são listadas as seguintes habilidades e competências a serem desenvolvidas na disciplina de Libras, pelos futuros professores:

f) Desenvolver e/ ou aperfeiçoar os conhecimentos e as habilidades necessárias à atuação do licenciado em pedagogia na educação especial e inclusiva de surdos. (excerto dos objetivos da disciplina de Libras, SE1, grifo meu).

• *Possibilitar ao futuro profissional as habilidades e competências necessárias para seu desempenho como também professor de alunos surdos* (excerto dos objetivos gerais da disciplina de Libras, NE1, grifo meu).

Vê-se aí, claramente, currículos que estão produzindo professores inclusivos. Professores que devem desenvolver habilidades e competências para promover a inclusão, seja ela a inclusão social, ou mesmo, especificamente, a inclusão das pessoas surdas. O imperativo da inclusão está operando nesses currículos por meio da circulação de discursos como os citados acima. Um imperativo que é operado por uma governamentalidade que pretende evitar todo e qualquer risco e garantir a segurança da população. Lunardi-Lazzarin e Morgenstern (2010, p. 83) argumentam que:

[...] no cenário neoliberal, têm sido visíveis a proliferação curricular em nome da diversidade social e a crescente extensão de seu terreno, voltada ao atendimento do projeto inclusivo. Enquanto *precisa* atender todos em suas especificidades, o campo curricular responde à urgência neoliberal atuando na produção de subjetividades interessantes a esse projeto. (grifo das autoras)

Por esta razão o discurso da inclusão não circula apenas na listagem das habilidades e competências que os professores devem desenvolver, alastrando-se pelos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura. Inclusive extrapolando o currículo dos cursos, sendo assumido como política curricular das universidades. Incluir, ou melhor, “aumentar a inclusão” é responsabilidade também da universidade, conforme excerto de um projeto de curso que se refere ao Plano de Desenvolvimento Institucional da N1, referente ao período de 2012-2016, no qual consta como meta a ser alcançada, até 2016:

Promover, anualmente, cursos de formação, capacitação e aperfeiçoamento de recursos humanos que fortaleçam grupos sociais e aumentem a inclusão. (PPN1, 2014, p. 107, grifo meu).

Tais discursos são produzidos, de acordo com a argumentação de Lunardi-Lazzarin e Hermes (2013, p. 190), a partir de um:

Regime de verdade que, num movimento de totalização, diz que o professor tem o papel de atuar na prevenção e no controle do risco produzido por cada cidadão da cidade. Regime de verdade que, num outro movimento, coloca o docente em atividade e intervenção permanente.

Este regime de verdade, ao qual se referem as autoras, se evidencia na circunstância em que é definido o perfil do egresso dos cursos de licenciatura:

Desenvolver a capacidade de identificar problemas sócio-culturais educacionais propondo respostas criativas às questões da qualidade do ensino e de medidas que visem superar a exclusão social (excerto do perfil do egresso, Curso de Licenciatura em História, PPNE3, grifos meus).

3. Profissionais comprometidos com o processo de não exclusão social, considerando os agrupamentos humanos e suas peculiaridades numa perspectiva humana, democrática e universal. (excerto do perfil do Egresso, Curso de Licenciatura em Pedagogia à distância, PPCO1, grifo meu).

Os professores estão sendo formados para assumirem seu papel no controle, na prevenção e no gerenciamento dos riscos. Logo, precisam propor e dar “respostas criativas” e se mostrarem “compromissados” com a inclusão, ou melhor, com a “não exclusão social”. Tais discursos estão constituindo o professor inclusivo.

2.1. Tolerar e respeitar a diversidade: deveres do professor inclusivo

Entre os discursos da inclusão, aqueles que a significam como respeito e valorização da diferença e da diversidade sociais são recorrentes nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura analisados. Tais discursos produzem o significado da diversidade como sinônimo da diferença. Abaixo selecionei três excertos nos quais tais discursos circulam:

- Proporcionar o entendimento das políticas de inclusão no contexto institucional educativo, promovendo a valorização da diferença e diversidade social. (excerto dos objetivos específicos do Curso de Pedagogia, PPNI, grifos meus).

1. Profissionais capacitados para atuar na docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, considerando e respeitando os distintos grupos humanos, inclusive àqueles que não tiveram acesso em idade apropriada (EJA) e educação em instituições formais e não formais (excerto do perfil do Egresso, Curso de Licenciatura em Pedagogia à distância, PPCO1, grifos meus).

Enfrentar com competência e politicamente motivados a diversidade das demandas sociais nas suas expectativas educacionais (excerto do perfil do egresso, Curso de Licenciatura em História, PPNE3, grifo meu).

Nesses discursos, diversidade e diferença são tomadas como sinônimos. No entanto, conforme argumenta Skliar (2010, p. 201), apesar da sua aparência de similaridade, tais termos são diferentes:

Entre a diversidade e a diferença existe um abismo insondável, uma distância política, poética e filosoficamente opressora. O outro da diversidade e o outro da diferença constituem outros dissimilares. A tendência de fazer deles o mesmo retorna todo discurso a seu trágico ponto de partida colonial, ainda que vestido com a melhor roupagem do multiculturalismo – mesmo que seja igualitarista ou diferencialista.

Significá-los como sinônimos é apagar a sua diferença. O termo diversidade tem permeado os discursos políticos, especialmente os vinculados às políticas educacionais em nosso país nos últimos anos. Após análise de alguns documentos da política educacional e da produção acadêmica em educação no Brasil, Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 25) afirmam que:

A partir da década de 1990, a referência à diversidade passou a ser cada vez mais presente no contexto político brasileiro, motivada pela pressão internacional de cumprimento dos acordos internacionais de combate às desigualdades raciais, de gênero e outras, bem como por um contexto interno de intensas reivindicações.

No âmbito da formação de professores, consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, no Artigo 2º, inciso II, que a formação docente deve preparar para “o acolhimento e trato da diversidade” (BRASIL, 2002).

Afirmar que diversidade e diferença são sinônimas é apagar o caráter social da produção da diferença. Rodrigues e Abramowicz (2013, p. 17) problematizam o uso indiscriminado do termo diversidade:

Se, por um lado, a utilização desse conceito pode revelar o surgimento de uma inflexão do pensamento social, por outro, a imprecisão ou seu uso indiscriminado pode restringir-se ao simples elogio às diferenças, pluralidades e diversidades, tornando-se uma armadilha conceitual e uma estratégia política de esvaziamento e/ou apaziguamento das diferenças e das desigualdades.

Os discursos sobre diversidade e diferença que estão circulando nos currículos dos cursos de licenciatura não só as constituem como sinônimos, mas como fenômenos naturais, para os quais a única atitude possível é a tolerância e o respeito. Tais atitudes são significadas como ações de inclusão. Nesse sentido, o professor constituído por esses discursos é inclusivo

quando tolera, respeita e valoriza a diversidade, entendida como sinônimo de diferença. De acordo com Lopes e Morgesnstern (2014, p. 183):

Com o fortalecimento das investidas do Estado, articuladas aos desejos já desenvolvidos nas pessoas com deficiência e seus familiares, bem como naqueles subjetivados pelas práticas de integração e nas empresas (essas cada vez mais mobilizadas e engajadas na educação da população), compõe-se um enredo em que subjetividades são constituídas em uma atmosfera inclusiva.

Neste cenário, a inserção obrigatória da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores é mais uma peça na engrenagem da constituição de professores inclusivos. Esta inserção se sustenta justamente nos discursos de respeito e tolerância à diversidade. Diversidade entendida como sinônimo de diferença, e, neste caso, especificamente, diversidade linguística. É preciso tolerar e respeitar a diversidade linguística na qual está localizada a diferença surda. Assim, um dos discursos que sustenta a inserção da disciplina de Libras é a necessidade do respeito à diferença linguística. A inserção obrigatória da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura é uma estratégia para promover o respeito à diferença e a diversidade. Desse modo, a inclusão do surdo passa pelo respeito à diferença linguística.

Os discursos que circulam nos currículos dos cursos de licenciatura analisados nesta pesquisa estão constituindo subjetividades inclusivas, modos de vida inclusivos, jeitos de ser professor inclusivo. E a inclusão vem sendo constituída por tais discursos como igualdade, justiça e equidade, produzida a partir da “consciência da diversidade” e respeito às diferenças, bem como da “superação de exclusões”. No excerto abaixo esses discursos se aglutinam. O trecho refere-se ao perfil desejado ao egresso de um curso de licenciatura, mais precisamente, ao docente a ser constituído a partir desses currículos:

Ademais, espera-se que, com a vivência formativa e o envolvimento nas várias dimensões que compõem o percurso formativo, o Pedagogo realize-se como um profissional que: atua com ética e compromisso, lutando por uma sociedade justa, equânime e igualitária; promova a aprendizagem em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo; reconheça e respeite as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas; relacione as diversas formas de expressão e de comunicação nos processos didático-pedagógicos; promova relações de cooperação entre instituição educativa, família e comunidade; demonstre consciência da diversidade, respeitando as diferenças e identifique problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva, visando contribuir para superação de exclusões e preconceitos de ordem social, etnorracial, cultural, religiosa, linguística e de pessoas com deficiência; desenvolva trabalho em equipe, de forma cooperativa e colegiada; realize pesquisas que proporcionem conhecimentos sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não

escolares; sobre ensinar e aprender em diferentes meios socioculturais; sobre propostas curriculares e sobre organização, acompanhamento, monitoramento e avaliação do trabalho e práticas pedagógicas; tenha disposição para estudar e aplicar criticamente o conhecimento que daí advém; e que, obviamente conheça e valorize as determinações legais próprias da profissão de Pedagogo e que no exercício profissional lhe caiba implantar, executar e avaliar. (excerto do perfil do egresso, Curso de Licenciatura em Pedagogia, PPN1, grifos meus).

As partes grifadas por mim, nesta longa citação, referem-se àquelas exigências do professor inclusivo em tempos neoliberais. Consta-se que tais exigências não são poucas e nem de fácil execução. No entanto, além destas, são elencadas outras tantas exigências do futuro professor. Trata-se de um discurso que produz o professor messiânico, conforme argumentam Garcia e Osório (2013). Um professor (auto)responsável pela gerência dos riscos sociais. Um professor que, entre outras coisas, precisa ser inclusivo.

Formar professores que “atuem para uma educação verdadeiramente inclusiva” torna-se imperativo. Mais ainda, desejar a inclusão é o que tais currículos estão ensinando aos futuros professores. Menezes (2011) argumenta que a inclusão é uma estratégia de governo, que, em tempos neoliberais, torna-se um desejo a ser alcançado por cada um. Nas palavras da autora: “Nesse contexto, olho então para a inclusão como uma estratégia de regulação na governamentalidade neoliberal que busca a produção de sujeitos que por si só procurem alcançar o acesso àquilo que foram ensinadas a desejar” (MENEZES, 2011, p. 68). Sob este viés, os professores são ensinados a desejar a inclusão, sendo (auto)responsáveis pela sua efetivação. Constituem-se, assim, os professores inclusivos.

O professor inclusivo constituído nesses discursos é aquele que desenvolve habilidades e competências para incluir, e que, para tanto, tolera e respeita a diferença, entendida como sinônimo de diversidade. Para a produção deste professor, a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é peça-chave. Tal disciplina contribui para o desenvolvimento dessas habilidades e competências, além de se sustentar na tolerância e no respeito à diferença linguística manifestada pelos alunos surdos.

2.2. Inserção da disciplina de Libras em todos os cursos que formam professores: mais uma peça na engrenagem da produção do professor inclusivo

A disciplina de Libras foi criada para ser inserida em todos os cursos que formam professores no Brasil. Nesse sentido, os discursos que circulam nas disciplinas de Libras são direcionados para a formação de professores, e, por isso, quando a disciplina trata do sujeito surdo, é para que o futuro professor o conheça. Quando trata da Língua de Sinais, é para que

este mesmo futuro professor a reconheça, e, quando trata da inclusão, é para que este professor a produza.

No Artigo 14, parágrafo primeiro, inciso terceiro do Decreto Federal nº 5.626/2005 consta a determinação de que as escolas sejam providas com “d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos” (BRASIL, 2005). Este discurso é reafirmado nos objetivos das disciplinas de Libras, conforme segue:

• *Posicionar-se sobre a importância da aquisição da LIBRAS por professores do ensino fundamental, médio e superior* (excerto dos objetivos específicos da disciplina de Libras, NE1)

Fomentar as discussões e as situações problema para a conscientização do papel do professor em ambientes escolares com Surdos e áreas afins. (excerto dos objetivos específicos da disciplina de Libras, SE5).

Contribuir para a geração de conhecimentos e a formação de pessoal qualificado, de modo que, mediante o ensino de LIBRAS e interpretação possa ter conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos surdos, suas características e cultura. (objetivo geral da disciplina de Libras, SE5).

Formar todos os professores do Brasil para que tenham conhecimentos acerca da singularidade lingüística manifestada pelo aluno surdo, e, a partir disso, possam promover a sua inclusão plena, este é um dos propósitos da inserção da disciplina de Libras, conforme determina o Decreto Federal nº 5.626/2005. Esse é um dos efeitos da inserção da disciplina nos currículos dos cursos de licenciatura. A disciplina de Libras faz com que os discursos que circulam no Decreto substanciem-se, misturando-se para constituir o professor inclusivo.

Ao mesmo tempo, porém, o que se oferece ao professor em termos de formação comunicativa em Libras é: uma introdução, conhecimentos básicos, sinais básicos, habilidades mínimas da Libras. Nos excertos abaixo, isso fica explícito:

a) *Conhecer os fundamentos lingüísticos da Língua de Sinais Brasileira e desenvolver as habilidades mínimas necessárias para a compreensão, expressão e comunicação nessa língua (nível básico).* (excerto dos objetivos da disciplina de Libras, SE1, grifos meus).

b) *Proporcionar a aprendizagem teórico-prática dos sinais básicos para a comunicação, o ensino e a intervenção com estudantes surdos na educação básica.* (excerto dos objetivos específicos da disciplina de Libras, N1, grifo meu).

Unidade III: O conhecimento básico de Libras para a intervenção do professor em diferentes contextos. (título de uma unidade dos conteúdos programáticos da disciplina de Libras, N1, grifo meu).

É desta forma que esta língua vem se constituindo pelos discursos que circulam nas disciplinas de Libras. O mínimo, o básico para os futuros professores se comunicarem, ensinarem e intervirem na educação de alunos surdos.

3. Professor inclusivo: efeito discursivo de uma engrenagem curricular neoliberal

A partir das análises produzidas, é possível argumentar que o professor inclusivo vem sendo constituído por uma engrenagem discursiva, da qual a inserção da disciplina de Libras é mais uma peça. Esta engrenagem é um dos mecanismos produzidos pelo imperativo da inclusão, o qual é operado por uma governamentalidade de teor neoliberal.

Um dos efeitos discursivos da inserção obrigatória da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura é um efeito paradoxal. Ao mesmo tempo, produz professores inclusivos, os quais, entretanto se comunicam minimamente ou de forma básica com os alunos surdos, e têm, conforme determina o decreto, o necessário conhecimento acerca da singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos. Nesse sentido, a disciplina de Libras está instrumentalizando o futuro professor, desenvolvendo nele habilidades mínimas de comunicação. Isso produz, como efeito discursivo, a proliferação do entendimento de que basta ter uma comunicação incipiente para incluir os alunos surdos.

No entanto, conforme argumentam Lodi e Lacerda (2009, p. 12), um projeto de escolarização bilíngue para surdos:

[...] pressupõe que os educadores tenham domínio das línguas envolvidas, a língua de sinais e a língua portuguesa, e do modo peculiar de funcionamento de cada uma delas em seus diferentes usos sociais, domínio fundamental para possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos de mundo em ambas as línguas.

Cabe questionar em que medida os professores que têm em sua formação inicial uma disciplina de Libras adquirem domínio da língua de sinais a ponto de possibilitar o acesso dos surdos aos conhecimentos nesta língua? Dar o mínimo, o básico aos futuros professores, em termos de condições de comunicação, parte de que tipo de concepção de inclusão? Em que condições o processo de aprendizagem dos alunos surdos se efetivará? Estas, entre outras, são questões que emergem a partir da análise dos dados produzidos nesta investigação.

Referências

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec5626.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002** – Lei de Libras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 02 abr. 2012.

BRASIL. **Resolução nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 do Conselho Nacional de Educação** – Conselho Pleno (CNE/CP) – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves; OSÓRIO, Mara Rejane Vieira. O profissionalismo docente na reforma das licenciaturas: o discurso da política curricular oficial. In: TURA, Maria de Lourdes Rangel; GARCIA, Maria Manuela (orgs). **Currículo, políticas e ação docente**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

LODI, Ana Claudia Baliero; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, Ana Claudia Baliero; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. (Org.) **Uma escola duas línguas** - letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maura Corcini; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Inclusão como matriz de experiência. **Revista Pro-Posições**, v. 25, n. 2 (74), maio/ago, 2014, p. 177-193. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072014000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 27 fev. 2015.

LUNARDI-LAZARIN, Márcia Lise; HERMES, Simone Timm. Que políticas? Que práticas curriculares? Que sujeitos? O atendimento educacional especializado em questão. In: TRAVERSINI, Clarice Salette [et al.] (Orgs). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Edipucrs, 2013, p. 179-195. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/Ebooks/Pdf/978-85-397-0376-0.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2014.

LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise; MORGENSTERN, Juliane Marschall. Dispositivo curricular de controle: governamento da surdez no cenário educacional. In: VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **Educação de surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. 1ª. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011. Disponível em:

<<http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/3544/ElianaMenezesEducacao.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 07 ago. 2014.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 587-604, maio/ago 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1440140.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2015.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O sujeito da educação: estudos foucautianos**. 8ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educ. Pesqui.** vol. 39, nº 1 São Paulo, Jan./Mar. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>>. Acesso em: 18 set. 2015.

SKLIAR, Carlos. A educação que se pergunta pelos outros: e se o outro não estivesse aqui? In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (orgs). **Currículo: debates contemporâneos**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 196-215.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo: um desvio à direita ou Delírios avaliatórios. Texto apresentado e discutido no X Colóquio sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso-Brasileiro de Currículo, no dia 4 de setembro de 2012, na UFMG, Belo Horizonte, MG, Brasil. Publicado em VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André Márcio P.; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende. **Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tensões**. Curitiba: CRV, 2013, p. 155-175. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-curriculos-delirios-avaliatorios.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2015.