



Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU



REI

REVISTA DE EDUCAÇÃO DO IDEAU

Vol. 10 – Nº 21 - Janeiro - Julho 2015

Semestral

ISSN: 1809-6220

Artigo:

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: NA TERRITORIALIDADE DAS NEGOCIAÇÕES

Autora:

MEDEIROS, Daniela¹

¹ Graduada em Educação Especial (UFSM), Pedagogia (Unijuí) e Letras Libras (UFSC- em andamento); Mestra em Educação (UFSM); Doutoranda em Educação nas Ciências (Unijuí); Docente e intérprete de Libras/Unijuí. E-mail: daniela.medeiros@unijui.edu.br

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DE SURDOS: NA TERRITORIALIDADE DAS NEGOCIAÇÕES

RESUMO: A elaboração deste texto se dá no cenário de emergência das políticas surdas, buscando compreender alguns movimentos que têm constituído as negociações entre surdos e políticas públicas. Em que medida as reformulações políticas tem influenciado na educação dos surdos? Aliado a essa problemática, pretende-se conhecer a constituição de uma educação para surdos no Brasil a partir de recortes de algumas políticas públicas e visualizar de que maneira as mesmas, percebidas como práticas de governamentalidade, se apresentam como dispositivos ao processo de constituição subjetiva dos surdos. Tais objetivos são buscados com estudos bibliográficos, com recortes de marcos políticos da educação de surdos no Brasil a partir de 2002 e da inserção na comunidade surda. Pode-se afirmar que este é um território de negociações e de resistência da comunidade ouvinte e da comunidade surda. As concepções e práticas existentes estão em constante modificação e ressignificação de sentidos e sujeitos.

Palavras-chave: Educação de Surdos; Governamentalidade; Políticas Públicas.

ABSTRACT: The preparation of this text is given in the emergency setting of deaf policies, trying to understand some movements that have made the negotiations between deaf and public policies. Where policy reformulations measure has influenced the education of the deaf? Allied to this problem, we intend to know the structure of an education for the deaf in Brazil from some public policies clippings and see how they perceived as governmentality practices are presented as devices to the subjective constitution process of deaf. These objectives are sought with bibliographical studies, with cutouts of political milestones of deaf education in Brazil since 2002 and insertion in the deaf community. It can be said that this is an area of negotiation and resistance of hearing community and the deaf community. The conceptions and practices are constantly changing and redefinition of meanings and subjects.

Keywords: Deaf Education; Governmentality; Public Policy.

SINALIZAÇÕES INICIAIS

O atual cenário educacional, mais especificamente no que se refere à educação de surdos, tem apontado a necessidade de discussões/problematizações mais cuidadosas e atentas acerca da intencionalidade das políticas apresentadas. Neste sentido, educação e inclusão, se pensadas de forma conjunta, permitem diferentes recortes epistemológicos, demonstrando a complexidade de tal reflexão e a necessidade de problematizações destas políticas inclusivas.

Na emergência desta necessidade, este artigo situa-se no contexto educacional inclusivo, abrindo possibilidades de debate dessas questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas. Para isso busca articular os principais marcos políticos, a partir de 2002 (com o reconhecimento da língua de sinais) com o conceito de governamentalidade. Tais articulações se dão a partir de uma problemática maior: Em que medida as reformulações políticas tem influenciado na educação dos surdos?

Os conceitos de subjetividade e governamentalidade perpassam e movimentam as linhas de escrita deste texto que pretende, em suma, conhecer e compreender a constituição de

uma educação para surdos no Brasil a partir das principais políticas públicas e visualizar de que maneira as políticas públicas, percebidas como práticas de governamentalidade, se apresentam como dispositivos ao processo de constituição subjetiva dos surdos.

Tais objetivos se constroem e fazem significar-se a partir de leituras e pesquisas bibliográficas, além de um olhar cuidadoso àquilo que é (in) visível nas referidas políticas. Junto a isso, a inserção na comunidade surda² também surge como importante recurso metodológico, no sentido de atribuir outros sentidos aos discursos trazidos ao texto.

O problema e objetivos buscam desnaturalizar aquilo que aparentemente já está dado como verdadeiro e mais adequado à educação dos surdos. Busca elaborar outros olhares, outros questionamentos, outras possibilidades de ver e dizer dos interesses políticos pensados e validados por ouvintes para a comunidade surda.

A LEI DA LIBRAS E A EMERGÊNCIA DAS “PRIMEIRAS” NEGOCIAÇÕES

Ao elencar os principais marcos políticos relacionados à educação de surdos no Brasil, a lei que emerge, inicialmente, é a popularmente chamada de “Lei da Libras”, a Lei nº 10.436/02, segundo a qual “é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados” (art.1º). Logo em seguida, destaca-se o Decreto nº 5.626/05 que regulamenta a referida Lei e lhe atribui outras providências.

Dentre estas providências, o Decreto visa o acesso à escola regular dos alunos surdos. E, assim, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Neste cenário de reconhecimento de uma língua e de uma educação bilíngue (com tentativas de que a mesma ocorra em escolas inclusivas), a comunidade surda se percebe chamada a colaborar para que estas práticas e tentativas de escolarização em uma perspectiva inclusiva se façam acontecer da melhor forma. No entanto, há de se questionar: Quais as intencionalidades que não se fazem visíveis nestes discursos políticos?

Partimos de um cenário em que em um primeiro momento a educação de surdos era de competência de alguns poucos especialistas, ou aquilo que Rose (2011) chamaria de *expertos*³, recaindo, então, em um momento político e educacional atual, sob a

responsabilidade de todos. Esta tentativa de compartilhar responsabilidades entre docentes pode ser visualizada no capítulo II do Decreto nº 5.626, ao instituir que

Art. 3º A Libras **deve** ser inserida como disciplina curricular **obrigatória** nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º **Todos os cursos de licenciatura**, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério. (Grifo meu)

Um movimento político que a primeira vista pode ser entendido como positivo, mas se olhado de forma problematizadora, pode emergir alguns questionamentos: Qual o objetivo de todos (futuros) professores saberem língua de sinais? Será que estamos falando de um processo de convencimento acerca da inclusão escolar de surdos? E será que a inserção de tal disciplina no currículo destes cursos terá carga horária suficiente para possibilitar compreensões linguísticas acerca da língua de sinais, da identidade, história e cultura surda?

As possíveis respostas a estas questões podem surgir de forma bastante interessante e até mesmo distintas, desencadeando diferentes pesquisas e compreensões (muitas delas já publicadas e discutidas no meio acadêmico). Entende-se, então, que a difusão da língua de sinais é necessária e fator fundamental para inclusão do surdo na sociedade (considerando que os mesmos vivenciaram por muitos anos práticas excludentes, segregacionistas e normalizadoras) e isso seria um ponto positivo da inserção da disciplina, conforme mencionado no capítulo II (acima).

Há de se considerar, no entanto, que tratamos de uma língua, com suas particularidades históricas e linguísticas e, para seu aprendizado consciente e efetivo, é necessário um tempo considerável. Além disso, há de se atentar ao fato de reduzir a educação do surdo a um breve (e frágil) conhecimento acerca da sua primeira língua (mencionado em uma disciplina curricular isolada do restante do currículo e, por vezes, com carga horária mínima permitida).

Este perigo de reducionismo da educação de surdos parece justificar as movimentações da comunidade surda em prol da manutenção e difusão de escolas bilíngues para surdos e da não aceitação da inclusão escolar. Em um cenário educacional inclusivo (reducionista) visualizamos estes futuros docentes, agora tidos como *expertos* e capazes de responsabilizar-se pela construção das aprendizagens do sujeito surdo. Tal *expertise* é buscada

e justificada a partir da (e muitas vezes somente da) disciplina de Libras presente no currículo acadêmico de sua graduação – “conquista” alcançada com o Decreto acima referendado.

Capovilla (2011) nos ajuda a pensar sobre isso, ao destacar que “as políticas erram ao tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas; na educação especial, ao tratar as crianças surdas como se fossem ouvintes” (p.78). Com isso, tais políticas podem interferir diretamente no “desenvolvimento das competências linguísticas e escolares das crianças brasileiras” (p.78). Além disso, o autor afirma que

a escola comum, em regime de inclusão, constitui o campo de provas para retroalimentar a educação especial, garantindo que ela se esforce em instalar no alunado as competências requeridas para que a inclusão seja realmente bem-sucedida na prática, e não apenas uma carta de boas intenções. (p.294)

Assim, facilmente encontramos surdos que desconhecem sua história e cultura. Surdos adultos ainda não fluentes em língua de sinais, ou sequer cientes de que a mesma é uma língua reconhecida nacionalmente desde 2002. Surdos não envolvidos com a comunidade surda, posicionados em um lugar de deficiência, alheios às peculiaridades de sua história, cultura, avanços políticos e educacionais.

Há de se considerar que apesar das inúmeras e importantes considerações trazidas com o Decreto, em momento algum se pontua a importância do conhecimento acerca da história da educação de surdos e da língua de sinais, da cultura surda e de outras particularidades que diferenciam estes sujeitos. Facilmente somos convencidos de que sabermos língua de sinais (muitos sem a compreensão de que se trata de uma língua, insistindo em nomeá-la de linguagem de sinais) é o suficiente, e a partir de algumas aulas de Libras estaremos preparados para recebê-los em nossa sala de aula.

Neste cenário, poderíamos pensar que esta estratégia política além de, ou, antes de estar preocupada com a inserção do sujeito surdo nas escolas regulares, está criando estratégias de convencimento de que um movimento de educação inclusiva é possível e é a melhor alternativa para todos. Dizemos da intencionalidade de criar movimentos constituídos por “procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas que permitem exercer essa forma de exercício do poder que tem, por objetivo principal, a população; por forma central, a economia política; e, por instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança” (CASTRO, 2009, p.190).

Possivelmente isso seja uma tentativa de “transformar sujeitos, suas motivações e inter-relações, de lugares de resistência em potencial ao governo em aliados” (ROSE, 2011, p.36). Tratamos aqui da ideia de conduzir a conduta quando esta pode se apresentar como

algo problemático: a comunidade surda resiste às políticas pretensamente inclusivas e estas, por sua vez, constroem estratégias de convencimento e de (re) condução destas condutas a um lugar de colaboração. Nesta lógica, podemos afirmar que

o governo está intrinsecamente ligado às atividades de expertise, cujo papel não é o de tecer uma onipresente teia de “controle social”, mas pôr em prática tentativas variadas na administração calculada de diversos aspectos de conduta, mediante incontáveis – amiúde concorrentes – táticas locais de educação, persuasão, motivação, administração, incentivo, indução e encorajamento (ROSE, 2012, p.72).

Esses movimentos são definidos por Foucault como governamentalidade. E, quando olhados de forma conjunta com os marcos políticos aqui trazidos para discussão, são vistos por ele como a lógica de um “Estado *governamentalizado*”, ou de uma “governamentalidade política” (CASTRO, 2009, p.191).

Tal conceito, segundo Foucault, nos permite afirmar que fizemos parte de “uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 1992, p.172). Assim, seu objetivo “é o de estudar a ‘instância reflexiva’ das práticas de governo e sobre as práticas de governo” (FOUCAULT, 2010, p.17). Tratamos de discursos e ações visíveis e invisíveis, ditas/os e não ditas/os.

Propomo-nos, diante destas invisibilidades e não dizeres, “colocar como problema inicial o questionamento do poder” (FOUCAULT, 2010, p.23). Questionar por compreender que estas práticas e discursos políticos dizem da constituição subjetiva dos surdos. E o que de fato elas pretendem?

Se seguirmos na perspectiva da governamentalidade, entendemos que este é um processo individual e social. É o governo agindo sobre o sujeito que se subjetiva a partir dos significados que consegue produzir para si. O sujeito se mostra agente neste processo juntamente com o social. É como se passássemos pelos processos de convencimento e colaboração.

Surdos, ouvintes, políticas públicas de ouvintes para os surdos. As heranças deixadas pelo Congresso de Milão (1880) parecem estar presentes até hoje e as determinações do que seja o melhor para os surdos ainda é feita pelos ouvintes. Os *expertos* seguem sendo os ouvintes, e o alvo a comunidade surda (?).

Pois se é possibilitado a todos um conhecimento acerca da língua de sinais, quais os empecilhos para a inclusão de surdos? Ou melhor, se é possibilitado a todos um conhecimento acerca desta língua, o que justifica mantermos as escolas bilíngues para surdos?

O referido Decreto vem carregado de intencionalidades que, mais tarde, com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, se fazem mais perceptíveis. Assim, se de um lado a língua de sinais é reconhecida (algo indiscutivelmente importante e necessário), de outro, a efetivação de uma Política que abarca entre seus diferentes sujeitos, os surdos, pertencentes ao grupo dos deficientes.

Um movimento educacional e político que aloca os surdos em uma Política de Educação Especial, considerando a surdez como uma necessidade educacional especial e, além disso, considerando-a como uma deficiência, já que conforme tal Política, o público alvo do Atendimento Educacional Especializado (AEE) subdivide-se em três grandes grupos. Destes, o primeiro, nomeado “alunos com deficiência”, é constituído por “aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial” (BRASIL, 2008).

De forma bastante clara, os surdos são caracterizados como sujeitos deficientes sensoriais, sendo acolhidos por uma política de educação especial em uma perspectiva inclusiva. Discursos ouvintes com percepções distintas daquelas almeçadas pela comunidade surda.

A referida Política, ao situá-los no grupo dos deficientes e oferecer-lhes o AEE no turno inverso à sala de aula regular, busca convencer a todos de que medidas importantes à efetivação do processo inclusivo estão sendo construídas. Além disso, deixa claro que estamos tratando de sujeitos deficientes, que devem ser incluídos nas escolas regulares, da mesma forma que os demais.

Para que todo este processo ocorra de forma tranquila, os docentes “sabem língua de sinais” (conforme instituído no cap. II do Decreto 5.626/05) e, além disso, é oferecido/garantido aos surdos o aprendizado da língua de sinais, o aprendizado em língua de sinais e o aprendizado da língua portuguesa escrita, através do AEE.

Se de um lado vemos os surdos na busca pelo reconhecimento linguístico e cultural, sem desejo de pertencer a uma educação especial e/ou inclusiva, mas de simplesmente ser reconhecido nas suas diferenças, de outro lado vemos políticas públicas (de ouvintes) que buscam convencê-los do contrário com práticas discursivas normalizadoras. Um movimento que vai da invisibilidade à deficiência, da deficiência à insatisfação. A insatisfação que sinaliza por outros olhares e outras práticas, pelo reconhecimento linguístico e cultural do surdo e por uma maior participação na elaboração de tais políticas.

POR UMA EDUCAÇÃO BILÍNGUE E PELO RECONHECIMENTO DA SURDEZ ENQUANTO DIFERENÇA

Ao olhar para os movimentos políticos e educacionais dos surdos no Brasil, após o reconhecimento da Libras e da aquisição de “direitos” educacionais inclusivos, há de se compreender e problematizar a Lei nº 5.016/13. A referida Lei estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos.

Diante de discursos e práticas que parecem intentar a caracterização do surdo a partir de uma concepção de deficiência, apontando possibilidades educacionais inclusivas, a Lei de 2013 permite-nos perceber, mesmo que de forma ainda inicial e pouco visível nas práticas escolares, um cuidado e atenção maior as particularidades dos surdos. Perspectivas reducionistas apontadas nas políticas anteriores, ou mesmo aquelas contraditórias as reivindicações da comunidade surda, apontam, agora, para outros lugares e práticas. Em seu artigo 3º, a Lei prevê a

garantia para a educação bilíngue para surdos, observadas a Língua Brasileira de Sinais, como primeira língua, e a língua portuguesa escrita, como segunda língua, sendo estas as línguas de comunicação e de instrução das atividades escolares para o ensino de **todas** as disciplinas curriculares, em **todos** os níveis da educação básica (BRASIL, 2013, Art. 3º, XIII). (Grifo meu)

Nas Leis e Decreto citados anteriormente o direito a uma educação bilíngue já aparecia. No entanto, a Lei que aqui se discute traz algumas sugestões como obrigatoriedade, além de acrescentar outras providências importantes e necessárias à educação de surdos.

Dentre as providências que surgem neste documento, destaca-se a educação bilíngue às crianças surdas (do nascimento aos cinco anos), que busca propiciar a sua imersão na Língua de Sinais Brasileira, promovendo a aquisição da linguagem em período propício, além da formação de sua identidade a partir do desenvolvimento bilíngue (BRASIL, 2013). Estas garantias a uma educação bilíngue, segundo a Lei, seguem em todos os níveis de ensino.

Somado a isso, é assegurado “prever em seu Projeto Político Pedagógico, atividades de formação continuada em Libras, estudos surdos e culturais, envolvendo a equipe docente, a equipe gestora, a equipe de apoio da unidade educacional e toda a comunidade escolar” (BRASIL, 2013, Art. 2º, VIII). Tal afirmativa parece nos direcionar a práticas mais disponíveis, ou mesmo mais comprometidas e cientes das especificidades da língua de sinais, com clareza de que tais questões não são totalmente compreendidas ou esgotadas em uma

disciplina curricular e que precisam de outros espaços para continuidade destes entendimentos e aproximações.

Garante-se também a “definição de critérios necessários para a seleção dos profissionais bilíngues, com comprovada fluência em Libras” (BRASIL, 2013, Art.3º,V). Tal disposição pode ser considerada uma conquista, se partirmos do pressuposto que ainda contamos com poucos profissionais fluentes em língua de sinais e minimamente implicados com as especificidades da educação de surdos. Este fato deixa suas marcas em trajetórias escolares carregadas de lacunas e falhas, tanto no processo de aquisição da primeira e segunda língua como também no acesso e compreensão de conteúdos escolares.

A Lei também prevê a “realização da comunicação e das atividades pedagógicas da escola em Libras, como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua” (BRASIL, 2013, Art.3º, VIII). O mesmo artigo também faz referência a uma pedagogia visual e o uso de recursos visuais, além de lembrar as especificidades e necessidades sociais dos alunos surdos.

Claramente percebemos uma mudança de olhares e compreensões se compararmos esta Política as citadas anteriormente. Pontos questionados pelo esquecimento ou não aparecimento nas Políticas passadas, agora caracterizam do início ao fim os escritos da referida Lei.

A comunidade surda se engrandece e festeja as conquistas visíveis neste último e mais recente marco político que se soma ao Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa (BRASIL, 2014). Questões indiscutivelmente importantes e constituintes do processo educacional do surdo agora começam a ser documentadas e politizadas pelos *expertos*.

O significado destas mudanças epistemológicas se dá ao considerarmos que estamos tratando de “práticas dentro das quais os seres humanos têm sido referidos e localizados” (ROSE, 2011, p.34) e este lugar ocupado pelos surdos não é mais o mesmo. Sem a certeza de que isso é de fato algo (somente) positivo, mas com a clareza de que tratamos de um reposicionamento de um lugar de falta e normalização a um lugar de diferenças linguísticas e culturais.

A constituição subjetiva dos surdos que acompanha e se dá junto aos discursos e práticas políticas agora se percebe em um momento distinto. Certamente consequência de sua resistência e questionamento àquilo que era proposto.

Estas formas de resistir e questionar dizem das possibilidades e formas de liberdade possíveis e não possíveis diante da “governamentalidade política” (CASTRO, 2009, p.191).

Por isso,

as formas de liberdade que adotamos hoje estão intrinsecamente ligadas a um regime de subjetivação no qual os sujeitos não são meramente “livres para escolher”, mas obrigados a serem livres, a entender e encenar suas vidas em termos de escolhas, sob condições que sistematicamente limitam, em tantas pessoas, as capacidades de modelar seus próprios destinos (ROSE, 2011, p.32)

Nestes processos de modelagem, os surdos constroem outros espaços e de forma lenta são “convidados” a fazer parte dos *expertos*, quando “deve ser assegurada a participação de entidades representativas dos surdos e de pesquisadores de instituições públicas que atuem em favor da inclusão social e educacional dos surdos [...]” (BRASIL, 2013, Art. 3º, § 2º). Junto a isso, o mesmo inciso destaca a necessidade de se garantir “respaldo de pesquisas desenvolvidas, no Brasil e fora dele, por pesquisadores das áreas de Educação, Letras e Linguística, especializados na educação de surdos, na estrutura da Libras e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua” (BRASIL, 2013, Art. 3º, § 2º, II).

Visualizamos um cenário tumultuado de intensas negociações que vão da segregação à inclusão. A inclusão como normalização. A normalização da deficiência. A surdez como deficiência. A negação da deficiência e a reivindicação pela diferença surda.

“A subjetividade é agora fragmentada, múltipla, contraditória, e a condição humana obriga cada um de nós a sobreviver por si mesmo sob o constante olhar da nossa própria reflexividade desconfiada, atormentados pela incerteza e pela dúvida” (ROSE, 2011, p.22). Duvidamos do que somos, do que sabemos e do que queremos (?). Por alguns instantes somos convencidos do contrário de nossas convicções iniciais (?).

Surdos, ouvintes e políticas públicas que se movem, fragmentam, desencontram e elaboram outros significados sobre si e sobre o outro. Práticas, sujeitos, uma língua e cultura até pouco tempo desconhecidas ou ditas de forma equivocada agora são reposicionadas a um lugar onde emerge a resistência e problematização.

SINAIS DE AMARRAÇÕES E CONTINUIDADE: PELO SEGUIMENTO DA RESISTÊNCIA E DAS NEGOCIAÇÕES

Diante dos diferentes marcos políticos apresentados e problematizados, podemos visualizar , mesmo que de forma breve e recortada, a trajetória educacional dos surdos no

Brasil. Percebemos suas conquistas, avanços e resistências diante daquilo que se propõe. Percebemos, além disso, as diferentes concepções acerca da educação dos surdos: aquela apresentada pelas políticas ouvintes e aquelas almejadas pela comunidade surda.

Movimentos políticos que vão desde o reconhecimento da língua de sinais à garantia de uma educação bilíngue e de um reconhecimento das especificidades históricas, culturais, linguísticas e pedagógicas da comunidade surda. Movimentos, inicialmente reducionistas e pouco implicados ou conscientes daquilo que os surdos almejam, constituem-se sob perspectivas distintas neste campo de negociações.

Talvez os surdos ainda não constituam o grupo dos *expertos*, mas seus movimentos de resistência têm conseguido, de alguma forma, romper com algumas barreiras e transpor essas linhas divisórias entre surdos e ouvintes. A resistência da comunidade surda mobiliza outros olhares e questionamentos acerca daquilo que já estaria “dado/acabado”.

Este movimento de questionar e resistir constitui outros conceitos e olhares acerca do surdo e, assim, práticas de governamentalidade política fazem parte de um processo de subjetivação da comunidade surda. Em um constante movimento de resistir, questionar, duvidar, avançar, recuar e colaborar, os surdos se constituem em movimentos de subjetivação que os transpõem de lugares de deficiência a lugares de diferença.

Dizemos de sujeitos que são fabricados pelos discursos e práticas políticas e que aparecem como engrenagens desta maquinaria que é a governamentalização política. Sujeitos que se produzem e são produzidos neste cenário que está em constante movimento de negociação.

Notas:

² Entende-se que a inserção na comunidade surda pode se dar de diferentes formas e por diferentes motivos. Neste caso, se dá pela atuação da pesquisadora como intérprete e docente de Libras desde 2010, como aluna do curso de Licenciatura em Letras Libras/UFSC desde maio de 2014 e pelo seu envolvimento com pesquisas e eventos organizados pelos surdos e/ou para os surdos.

³ “Por expertise entende-se a capacidade que a Psicologia tem de gerar um corpo de pessoas treinadas e credenciadas alegando possuir competências especiais na administração de pessoas e de relações interpessoais, e um corpo de técnicas e procedimentos pretendendo tornar possível a gerência racional de humana dos recursos humanos na indústria, na força militar e na vida social de forma geral” (ROSE, 2011, p.24).

REFERÊNCIAS

BRASIL, MEC/SEESP. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

_____, MEC/SEESP. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

_____, MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação/SECAD. **Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília, 2014.

_____, MEC/SEESP. **Lei nº 5.016**, de 11 de janeiro de 2013. Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências.

CAPOVILLA, Fernando C. Carta aberta ao ministro da educação sobre a especificidade linguística da criança surda e o essencial de suas necessidades educacionais especiais. In: SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

_____, Fernando C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org., introdução e revisão técnica de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1992, Cap.XVII, p.163-172

_____, Michel. **Do Governo Dos Vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980** (excertos). Tradução, transcrição, notas e apresentação de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação** (2ª ed. ampl. e rev.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MILLER, Peter e ROSE, Nikolas. **Governando o Presente: Gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. São Paulo: Paulus, 2012.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos selfs: Psicologia, poder e subjetividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

